

Ольшанський Д. В., завідувач кафедри англійської мови
Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук, доцент, Україна

ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядається проблема ознайомлення майбутніх вчителів з різноманітними теоретичними концепціями навчання іноземної мови як передумова формування методичної майстерності у своїй професійній діяльності. З огляду на аналіз наявних та прогнозування потенційних проблем сучасної шкільної практики навчання іноземної мови обґрунтовуються ефективні підходи до конструювання змісту та технологій методичної підготовки вчителів.

Ключові слова: професійна підготовка вчителів іноземної мови, концепції навчання іноземної мови, комунікативний метод навчання іноземної мови, принципи методики, принцип апроксимації, зміст і цілі навчання іноземної мови, уміння і навички іншомовної мовленнєвої діяльності

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Однією з центральних ланок професійної підготовки вчителя іноземної мови є формування його методичної майстерності. Студенти мовних педагогічних спеціальностей отримують методичну підготовку під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, методики навчання іноземних мов, а також у процесі здійснення наукових досліджень з проблем дидактики та методики навчання іноземних мов, упродовж проходження педагогічної практики. Уся діяльність за цими напрямками покликана забезпечити ефективний процес підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності в школі, сформувати вчителя-професіонала, здатного відповідати на виклики сучасної шкільної практики навчання іноземних мов. Характеризуючи рівень і якість сучасної професійної діяльності вчителя іноземної мови, ми хочемо звернути увагу на окремі її слабкі ланки, пов'язані з певними суб'єктивними та об'єктивними чинниками. Значна частка вчителів у своїй роботі та у розв'язанні численних методичних проблем спирається не на відповідні теоретичні засади, а радше, на інтуїцію, здоровий глузд, великий практичний досвід. Майстерний вчитель часто розуміється у середовищі вчителів як такий, що упродовж періоду роботи зміг сформувати міцні навички та уміння, виробив певний стиль, загартувався у розв'язанні різноманітних методичних проблем. Спираючись у своїй практичній роботі на логіку та інтуїцію, вчителі часто стають на шлях експериментаторства, проб і помилок. Варто

зазначити, що цей шлях не завжди виправданий, адже деякі перевірені часом положення вже встигли стати аксіоматичними і не потребують нового «відкриття».

У зарубіжній методичній літературі описується достатньо типова ситуація формування методичної компетенції вчителя: у своїх установах щодо того, як треба вчити вчителі керуються насамперед усім своїм власним попереднім досвідом навчання у різних закладах, починаючи зі школи і закінчуючи вищим навчальним закладом [6]. Існує навіть популярне твердження: «Якщо нас так змогли навчили, то і ми так навчимо». Вчителі, які практикують такий підхід, можуть просто не здогадуватися, що вони змогли оволодіти іноземною мовою на високому рівні не завдяки «старим, добрим методам», а навпаки, всупереч ним.

Наші спостереження за навчанням в загальноосвітніх закладах, аналіз змісту чинних підручників та навчальних посібників, призначених для шкільного навчання іноземних мов, дозволяє робити висновки, що в середовищі вчителів немає єдності щодо того, на яких концептуальних засадах повинен будуватися навчальний процес з іноземної мови. Це стосується цілої низки проблем, зокрема, таких як роль рідної мови у навчанні іноземної, роль наочності на різних етапах навчання, співвідношення тренувальних і мовленнєвих вправ на уроці, пріоритетність різних видів мовленнєвої діяльності, етап усного випередження у початковій школі, система домашньої і самостійної роботи учнів, системне вивчення мовних аспектів, проблема контролю і виправлення помилок учнів тощо. Ці та багато інших питань упродовж розвитку методичної науки не мали однозначного трактування, оскільки нові дані науки та зміна потреб суспільства та освіти постійно підживлювали процес створення нових методів, стимулювали до пошуку нових ідей та шляхів розв'язання старих проблем. Так само і в сучасній школі можна спостерігати «еклектичну суміш» підходів, методів, прийомів, які не завжди ув'язуються в єдине логічне концептуально обгрунтоване ціле. Коріння цієї проблеми, на нашу думку, слід шукати серед різних причин, одна з яких полягає в тому, що у майбутніх вчителів іноземної мови на етапі професійної підготовки формується недостатнє усвідомлення концептуальних основ методики навчання іноземної мови. Окрім того, випускники вищих педагогічних навчальних закладів, володіючи в цілому базовими знаннями теорії навчання іноземної мови, можуть мало уявляти, яким чином ці знання можна і треба застосувати безпосередньо в практиці навчання в середній школі.

Останні дослідження та публікації. Зазначимо, що розв'язанню важливих проблем професійної підготовки вчителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін на засадах сучасних методичних

підходів сприяють дослідження відомих вітчизняних науковців: О. Бігич, М. Євтуха, М. Князян, Р. Мартинової, С. Николаєвої, М. Соловей та ін. Проте процес формування теоретичної компетентності вчителя, його глибоке ознайомлення із концептуальними засадами своєї практичної діяльності потребує окремого теоретичного осмислення.

Формулювання цілей статті. Для того щоб розв'язати вказану проблему, необхідно проаналізувати причини негативних явищ у професійній діяльності вчителя іноземної мови, пов'язаних з недостатньою увагою до теоретичної складової на етапі професійній підготовки; визначити і теоретично обґрунтувати умови для формування студентами адекватних знань теорії навчання іноземних мов та вмінь застосовувати ці знання на практиці.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих результатів. У руслі визначеної проблеми слід окремо сказати про існуючий відрив теорії від практики, який завжди мав місце упродовж розвитку шкільного навчання іноземних мов, і на жаль, спостерігається і на сучасному етапі. Характерним прикладом такого відриву є ігнорування вчителями ґрунтовно висвітленого в теорії навчання іноземних мов принципу апроксимації, відповідно до якого помилки учнів під час здійснення ними комунікативної діяльності не повинні виправлятися вчителем, хоча і мають враховуватися ним у плануванні і здійсненні подальшої діяльності [1; 2]. Одним із прикладів неадекватної відповідності між теорією і практикою в школі є також невірне розуміння вчителями комунікативного методу навчання, який у другій половині ХХ ст. посів одне з цільних місць [3; 5]. І хоча зараз у практиці навчання іноземних мов посилилася тенденція до використання усіх ефективних способів навчання, що були нароблені за різних методів [4], необхідно все ж зауважити, що комунікативний метод зробив чи не найвагоміший внесок у розвиток методики. Показово, що чимало вчителів вважають свою методику комунікативною, або прагнуть нею оволодіти, а терміни «комунікативний», «комунікація» є популярними в середовищі вчителів. У реальності далеко не всі розуміють основні положення комунікативного методу. Зокрема, навчання комунікативної діяльності часто вважається основним принципом комунікативного методу. Насправді формування умінь і навичок комунікативної діяльності висувалося як основна мета навчання і за прямого, і за натурального та згідно з усіма неопрямими методами. Проте комунікативний метод відрізняється передусім шляхом, через який можливе досягнення цілей навчання. А звідси впливають прийоми, види діяльності, форми організації навчання, через які реалізується метод: парна і групова робота, мозаїчне читання та аудіювання, ігрові форми роботи, комунікативні вправи і

завдання на основі мовленнєвих ситуацій тощо. Апроксимована мовленнєва діяльність є однією з принципових ознак комунікативного методу, а от повна відмова від використання рідної мови, на відміну від засад прямого методу, не вважається основоположним принципом. Підкреслимо, що методично виправданим слід вважати помірковане використання рідної мови на етапі формування понять, навичок володіння граматичними структурами та лексичними одиницями, на етапі презентації нового матеріалу, при здійсненні семантизації лексики, в данні окремих пояснень.

Важливими питаннями теорії навчання іноземних мов, які не завжди однозначно і акцентовано сприйняті у середовищі вчителів, є питання про зміст навчання іноземної мови. Питання «Що є основною метою навчання?» залишається актуальним не тільки з огляду на недостатню концептуальну визначеність у колах вчителів, але й через суспільні та освітні умови, що постійно змінюються. Так, наприклад, розвиток інформаційних технологій та Інтернету надає додаткового імпульсу міжнародному спілкуванню у писемній формі, а саме, засобами електронної пошти, розміщення та читання Інтернет публікацій тощо, і це не може не враховуватись у процесі конструювання змісту навчання іноземних мов. Якщо виходити із засад комунікативної методики та спиратися на програмові вимоги та орієнтири, то уявляється, що писемна комунікація є об'єктом уваги і вивчення учасниками навчального процесу нарівні з усною. Водночас, за певною інерцією, в організації мовленнєвої діяльності на уроці або в домашній і самостійній роботі учнів вчителі зміщують акценти у бік усної комунікації на шкоду писемній, відводячи останній роль лише засобу навчання, або зводять весь комплекс комунікативної діяльності до суто рецептивних її видів.

Слід окремо сказати про існуючі відмінності загальнодидактичних підходів від методичних, що повинно стати предметом ретельного аналізу у контексті методичної підготовки вчителів. У дидактиці утвердилися певні канонічні уявлення про форми навчання, структуру уроку, форми організації роботи на уроці. Підкреслимо, що теорія і практика навчання іноземних мов дозволяє нам вийти за рамки традиційних уявлень про вищезгадані поняття. Перше і найголовніше те, що специфіка предмета «Іноземна мова» визначає існування кардинальних розбіжностей у підходах до навчання: нагадаємо, що мета навчання іноземних мов не полягає в оволодінні певним обсягом знань, а в оволодінні вміннями і навичками мовленнєвої діяльності. Цей постулат має цілу низку методичних наслідків, які інколи ігноруються вчителями іноземних мов загальноосвітніх навчальних закладів. Характерним прикладом є недостатньо активне використання парної і групової роботи, недооцінка

цієї форми організації діяльності на уроці як наслідок незрозуміння її методичного потенціалу, недостатнього усвідомлення її ролі і функцій на уроці та індивідуальної психологічної неготовності вчителів до її використання. А між тим існують досить серйозні аргументи на користь більш активного залучення парної і групової роботи, а саме: ця форма організації роботи сприяє зменшенню частки продуктивного мовлення вчителя та збільшенню частки спілкування учнів. Причому слід вказати на те, що спілкування учнів між собою у процесі розв'язання певних комунікативних завдань більше відповідає чинному імперативу моделювання реальних ситуацій мовлення, оскільки діалогічна і полілогічна форми спілкування є більш природними в реальних умовах комунікації. У чому полягають коріння індивідуальної психологічної неготовності вчителів до більш активного використання парної і групової роботи, а інколи і повної відмови від неї? Для багатьох вчителів парна і групова робота асоціюється із зменшенням контролю за характером протікання комунікації учнів, з можливими і неминучими помилками, із певним збільшенням галасу в класі і навіть із порушеннями дисципліни. Однак, якщо виходити з принципу апроксимації, занепокоєння вчителів з приводу відсутності жорсткого контролю над мовленнєвими діями учнів є абсолютно безпідставними. Як вже доведено численними психолого-педагогічними, методичними дослідженнями і дослідженнями в галузях прикладної лінгвістики і психолінгвістики, виправлення і аналіз форми на етапі розвитку мовленнєвих вмінь не досягають бажаного ефекту, оскільки учні на цьому етапі психологічно не налаштовані на конструктивний аналіз своїх усних (або писемних) висловлювань.

Цікаві спостереження наводяться в методичній літературі. Вчителі, які не є носіями іноземної мови, мали більшу схильність до коригування помилок, ніж вчителі-носії мови [2; 3]. Звісно, професіоналізм вимагає компетентності, але вона розумілася у середовищі вчителів саме так: вчитель повинен довести свою компетентність, виправивши усі помилки. На заняттях з методики навчання іноземних мов у Київському університеті імені Бориса Грінченка принцип апроксимації не завжди легко сприймається майбутніми вчителями, студенти висловлюють занепокоєння з приводу того, як реагуватимуть учні класу на навмисно пропущені помилки, чи не кваліфікуватимуть вони це як некомпетентність з боку вчителя. У таких випадках студентів аргументовано переконують, що методична компетентність вчителя виходить за межі компетентного мовця, а методична майстерність вчителя вимагає певного пристосування вчителя до потреб і можливостей учнів на основі глибокого знання ним теоретичних засад процесів навчання і учіння.

У Київському університеті імені Бориса Грінченка майбутні вчителі іноземної мови ознайомлюються з теорією навчання, базовими методичними категоріями, основними концепціями навчання іноземної мови на заняттях з методики навчання іноземних мов. Важливе місце у процесі вивчення дисципліни посідає навчально-дослідна робота студентів, яка, окрім практичного спрямування, націлена на глибоке оволодіння концептуальними засадами навчального процесу з іноземних мов у середніх закладах освіти. Виконуючи певне індивідуальне навчально-дослідне завдання з теоретичних основ методики, студент виконує роль експерта, який глибоко і всебічно вивчає певну методичну проблему, аналізує історію питання, теоретичні засади проблеми, шляхи її практичного розв'язання. Такий спосіб оволодіння матеріалом є значним кроком уперед у порівнянні з переважно репродуктивним та оглядовим вивченням предмету, він привчає студентів до критичного мислення, прийняття зважених і обґрунтованих рішень, формує звичку постійного фахового самовдосконалення, наштовхує на конструктивний аналіз досвіду попередників. У цьому контексті вивчення основ зарубіжної методики покликано розширити науково-методичні горизонти майбутніх вчителів. Посилення міжнародної комунікації у всіх сферах людської діяльності не може оминати професійне спілкування у педагогічному середовищі, на терені теорії і практики навчання іноземних мов. Цей процес збагачує і посилює ефективність навчання в нових умовах, які мають тенденцію до постійних змін. Студенти мають змогу призвичаїтися до такого спілкування ще на етапі професійної підготовки як перший крок у тривалому процесі самовдосконалення довжиною у весь період професійної діяльності. Це спілкування, на наш погляд, не повинно обмежуватись обміном практичними рекомендаціями на рівні застосування оригінальних та ефективних прийомів. Безсистемне і уривчасте перейняття досвіду використання певних методів, прийомів і засобів навчання у відриві від комплексного аналізу відповідних теоретичних передумов не може сприяти підвищенню методичної ефективності, а вивчення передового вітчизняного і зарубіжного методичного досвіду повинно здійснюватись на основі глибокого розуміння основоположних концепцій навчання.

Висновки та перспективи подальшого дослідження у цьому напрямку. Отже, виходячи із сказаного вище, ми визначаємо пріоритетні напрями розв'язання визначеної проблеми, а саме:

- аналіз причин недоліків в концептуальній складовій методичної діяльності вчителів іноземної мови і визначення основних негативних тенденцій;

- вивчення процесу формування теоретичних основ методичної компетентності вчителя іноземної мови з аналізу загального досвіду;
- окреслення конкретних шляхів удосконалення процесу формування концептуальної складової методичної компетентності вчителя іноземної мови.

Виконання цих завдань, на нашу думку, створить теоретичний фундамент для усунення негативних явищ в процесі професійної підготовки вчителів іноземної мови.

ДЖЕРЕЛА

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студ. вищих закладів освіти / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. — К. : Ленвіт, 1999. — 320 с.
2. Bartram M. Correction. Mistake management. A Positive Approach for Language Teachers / M. Bartram, R. Walton. — London : LTP, 1991. — 123 p.
3. Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy / C. Brumfit. — New York : CUP, 1989. — 166 p.
4. Kumaravadivelu B. Understanding Language Teaching: From method to postmethod / B. Kumaravadivelu. — Mahwah, New Jersey London : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006. — 278 p.
5. Littlewood W. Communicative language teaching / W. Littlewood. — New York : Cambridge University Press, 1981. — 175 p.
6. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.teachingenglish.org.uk>

В статье рассматривается проблема ознакомления будущих учителей с разнообразными теоретическими концепциями обучения иностранному языку как предпосылка формирования методического мастерства в их профессиональной деятельности. С учетом анализа имеющихся и прогнозирования потенциальных проблем современной школьной практики обучения иностранному языку обосновываются эффективные подходы к конструированию содержания и технологий методической подготовки учителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей иностранного языка, концепции обучения иностранному языку, коммуникативный метод обучения иностранному языку, принципы методики, принцип аппроксимации, содержание и цели обучения иностранному языку, умения и навыки речевой деятельности.

The article deals with the problem of presenting the students of higher educational pedagogical establishment various theoretical concepts of teaching foreign languages in the light of forming teaching skills for future professional activity.