

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Колодько Т.М.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Останні десятиліття започаткували ряд суттєвих змін у національному освітньому мовному просторі. Вони пов'язані, перш за все, з проголошенням державної незалежності та дедалі помітнішою участю держави в процесах глобалізації. По-друге, зростаючий доступ українців до новітніх інформаційних технологій робить країну більш відкритою до зовнішніх впливів у сфері суспільно-політичного, інтелектуального й культурного життя, моралі, побуту тощо.

Мета державної політики в галузі освіти відповідно до “Національної доктрини розвитку освіти” (2002 р.) полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати та примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти. А відтак, це вимагає значного підвищення ролі особистісного фактора у забезпеченні належної ефективності виробництва, посилює значення його психолого-педагогічних, морально-етичних, загальнокультурних і організаційних засад. З огляду на це в Україні створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує можливість практично володіти хоча б однією іноземною мовою.

Така позиція держави, а також інтеграція країни до світового співтовариства, широкі можливості міжнародного спілкування і співробітництва сприяють підвищенню інтересу до вивчення іноземних мов. Відповідно, змінюється соціальний статус іноземної мови як навчального предмета, зростає потреба у висококваліфікованих учителях іноземної мови.

Вищі навчальні заклади України, враховуючи соціальне замовлення суспільства, запроваджують вивчення іноземної мови як другого фаху у поєднанні з такими спеціальностями як японська (китайська, корейська) мова та англійська, українська мова та література, російська мова та зарубіжна література, географія і біологія, початкова і дошкільна освіта. Практика засвідчує, що значна кількість таких фахівців застосовує другу спеціальність у практичній професійній діяльності.

В умовах організації процесу навчання за поєднаними спеціальностями на вищі навчальні заклади покладається подвійна відповідальність: підготувати майбутніх спеціалістів до успішного виконання професійних обов'язків, тобто сформувати професійну компетентність і грамотність як з першої, так і з другої

спеціальності. У переважній більшості навчальних закладів, які готують таких фахівців, як іноземна вивчається англійська мова, відтак дослідження стосується підготовки майбутнього вчителя саме цієї мови.

Аналіз останніх теоретико-педагогічних досліджень і публікацій, урядових нормативно-правових документів та практичного досвіду, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема підготовки майбутнього вчителя іноземної мови на спеціальних факультетах або в профільних вищих навчальних закладах була предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених (А. Л. Бердичівського, О. Б. Бігич, І. Л. Бім, О. Ф. Бондаренка, І. О. Зимньої, Б. А. Лапідуса, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. І. Пасова, Г. В. Рогової, В. Л. Скалкіна, Н. К. Склярєнко, С. Ф. Шатілова та ін.). На рівні дисертаційних досліджень велика увага останнім часом приділяється проблемі формування у майбутнього вчителя іноземної мови професійної компетенції та окремих її складових (роботи В. В. Баркасі, Т. М. Колодько, О. Є. Ломакіної, О. П. Петрашук, В. Г. Редька та ін.).

З огляду на важливість проблеми підготовки сучасного вчителя іноземної мови з подвійною спеціальністю перед вищою школою постає завдання створити і науково обґрунтувати відповідну педагогічну систему. І тут досвід має відігравати велику позитивну роль, яка значно посилюватиметься з організацією та якістю підготовленості таких спеціалістів у вищих навчальних закладах.

Це й зумовило вибір теми статті, **метою** якої є здійснення наукового аналізу педагогічної літератури, спеціальних наукових видань щодо психолого-педагогічних засад підготовки майбутнього вчителя іноземної мови з подвійною спеціальністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка майбутнього вчителя-орієнталіста з другої спеціальності “англійська мова” має певні особливості у порівнянні з однопрофільною. Насамперед, навчальним планом передбачено меншу кількість годин, відведених на вивчення англійської мови, та скорочений перелік навчальних дисциплін, зокрема, теоретичних курсів з другого фаху. Негативно впливають на якість професійної підготовленості випускників перевантаженість студентів-орієнталістів предметами першої спеціальності, несформованість професійної мотиваційної сфери і недостатній початковий рівень володіння мовою.

Важливість володіння вміннями застосовувати теоретичні знання в педагогічній діяльності обумовлена самою сутністю професійної компетентності як здатності діяти та виконувати поставлені завдання. Відповідно до кваліфікаційної характеристики вчителя іноземної мови, він повинен володіти вміннями реалізовувати комунікативно-навчальну, виховну, розвивальну, освітню, гностичну, конструктивно-планувальну й організаторську функції [5]. Зокрема, деталізуючи показники професійної компетентності, виділяємо такі вміння: точно визначати цілі і завдання уроку, добирати методи, прийоми і засоби навчання іноземної мови; чітко планувати й організовувати власну діяльність і діяльність учнів з урахуванням умов школи, особливостей класу, окремих учнів;

застосовувати різноманітні форми контролю знань і вмінь учнів, справедливо й обґрунтовано оцінювати відповідь учня; зацікавити учнів предметом “іноземної мови”; здійснювати глибокий і системний аналіз уроку іноземної мови.

Професійна компетентність як структурно-функціональне поняття має рівневу організацію. А відтак переходимо до виділення й опису рівнів сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя-орієнталіста з другої спеціальності “іноземна мова”. Хоча виокремлення рівнів є умовною процедурою, вона є необхідною в нашому дослідженні, оскільки наявність класифікації дозволяє об’єктивніше оцінити рівень сформованості окремих компонентів професійної компетентності та простежити динаміку їх формування.

Аналіз наукових праць свідчить, що дослідники виділяють від трьох до семи рівнів професійної компетентності вчителя. Так, А. К. Маркова виділяє сім рівнів: від найвищого (учитель постійно прагне до саморозвитку й творчості і реалізує ці прагнення) до найнижчого (учитель внутрішньо закритий для професійного розвитку, не володіє необхідними вміннями і не прагне ними оволодіти) [4]. В. В. Введенський вирізняє такі рівні професійної компетентності педагога: вузький (сформованість необхідної операціональної компетентності); достатній (сформованість операціональних і ключових компетентностей (окрім базової)); широкий (сформованість операціональних, ключових і базової компетентностей) [2]. Дослідники професійної компетентності вчителя іноземної мови теж розходяться в поглядах на кількість її рівнів. Наприклад, Ю. І. Пассов виділяє три рівні: методична грамотність, ремесло, майстерність [6]; Г. І. Вороніна – чотири: базовий професійний (рівень випускника), професійно достатній (рівень грамотного вчителя), професійно просунутий (рівень вчителя-методиста), професійно високий (рівень учителя новатора чи вчителя-дослідника) [3]; Н. Г. Соколова – п’ять: мінімальний, пороговий, просунутий, професійно достатній, рівень компетентного професіонала [9].

Як справедливо зазначає В. В. Введенський [2, с. 23], характеристики, що визначають професійні компетентності педагога, який має досвід практичної діяльності, і випускника вищого педагогічного навчального закладу відрізняються. Якщо розглядати компетентність, яка формується в майбутнього педагога в рамках системи вищої освіти, то можна говорити про знання, уміння, навички, здібності [7]. Повністю погоджуючись із цією думкою, вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що рівні професійної компетентності випускників можуть бути різними і, досліджуючи процес її формування у майбутнього вчителя, їх необхідно розмежовувати. Ми вважаємо достатнім виділення трьох рівнів сформованості професійної компетентності: *низького, середнього, високого*. Виділення трьох рівнів дає можливість чітко описати показники кожного критерію сформованості професійної компетентності, у той час як збільшення їх кількості ускладнює розрізнення характеристик цих рівнів.

Майбутній фахівець із *високим рівнем* сформованості професійної компетентності володіє всіма знаннями й уміннями, необхідними для здійснення професійної діяльності вчителя іноземної мови. Так, рівень розвитку його

іншомовних комунікативних умінь передбачає відносну відсутність помилок у мовленні, багате лексичне наповнення, вживання різноманітних граматичних конструкцій, синонімів, усталених виразів тощо. Студент адаптує своє мовлення в залежності від особливостей дитячого колективу і кожного учня, застосовує різноманітні жести, виразну міміку, володіє достатньою кількістю виразів, необхідних для спілкування на уроці іноземної мови, завжди доцільно і виправдано використовує на занятті рідну мову.

Майбутній учитель, який опановує другу спеціальність “англійська мова”, добре володіє узагальненою системою загальнокультурних, педагогічних, психологічних, лінгводидактичних, лінгвістичних, соціокультурних знань; уміє творчо застосовувати теоретичні положення в нестандартній практичній діяльності. Володіючи основними професійними вміннями, він, зокрема, чітко визначає цілі й завдання уроку, ефективно застосовує різноманітні методи і засоби навчання, форми контролю; раціонально планує й організовує діяльність учителя й учнів з урахуванням умов школи, особливостей класу, окремих учнів; справедливо й обґрунтовано оцінює навчальну діяльність учнів; використовує методи розвитку мотивації вивчення іноземної мови стосовно класу й окремих учнів; здійснює глибокий і системний аналіз уроку.

Майбутній фахівець із *середнім рівнем* сформованості професійної компетентності володіє більшістю знань і вмінь, необхідних для здійснення професійної діяльності вчителя іноземної мови. Невелика кількість лексичних і граматичних помилок в іншомовному мовленні студента не ускладнює розуміння його слухачами. Можливе самостійне виправлення помилок майбутнім учителем. Застосовуються різноманітні граматичні конструкції, хоча наявна певна обмеженість словникового запасу. Студент не завжди адаптує своє мовлення відповідно до особливостей дитячого колективу, але підтримує контакт із класом. Дикція не завжди чітка, жести і міміка виразні. Перехід з іноземної мови на рідну і, навпаки, не завжди виправданий.

Студент володіє певними загальнокультурними, педагогічними, психологічними, методичними, лінгвістичними, соціокультурними знаннями, але не завжди розкриває сутність понять у повному обсязі; уміє застосовувати теоретичні положення в типових педагогічних ситуаціях.

Студент не завжди точно визначає цілі і завдання уроку, ефективні методи і засоби навчання, допускає методичні помилки під час планування й організації діяльності вчителя та організації контролю; справедливо, але не завжди обґрунтовано оцінює навчальну діяльність учнів; методи розвитку мотивації вивчення іноземної мови застосовує безсистемно і випадково; аналіз уроку здійснює загальними фразами.

В іншомовному мовленні майбутнього вчителя-орієнталіста з *низьким рівнем* сформованості професійної компетентності спостерігається велика кількість лексичних і граматичних помилок, що значно ускладнює його розуміння. Словниковий запас обмежений. На уроці учні погано розуміють мовлення вчителя через його неадаптованість, нечітку дикцію, відсутність міміки і жестів, які

полегшують розуміння іншомовного мовлення. У словнику студента відсутні вирази, необхідні для здійснення спілкування на уроці іноземної мови, через що можливий невиправданий перехід на рідну мову.

Загальнокультурні, педагогічні, психологічні, методичні, лінгвістичні, соціокультурні знання студента мають поверховий, нестійкий характер. Студент, не вміє застосовувати теоретичні положення в педагогічній діяльності, а саме: визначати цілі й завдання уроку, ефективні методи і засоби навчання; планувати та організовувати діяльність учителя й учнів на уроці; проводити контрольну роботу і виставляти оцінки, використовувати методи формування інтересу учнів до вивчення іноземної мови; аналізувати урок іноземної мови.

Подальша логіка роботи передбачала пошук шляхів підвищення ефективності формування професійної компетентності з подвійною спеціальністю. Зважаючи на те, що рушійною силою будь-якої діяльності є мотивація, ми вважали за необхідне, по-перше, детальніше дослідити ціннісно-мотиваційну сферу майбутніх учителів іноземної мови і можливості впливу на неї. По-друге, нас цікавили деякі питання організації навчального процесу з дисциплін другої спеціальності, зокрема вплив знань і вмінь з першої спеціальності на процес і результат оволодіння другою спеціальністю. З цією метою ми запропонували студентам відповісти на низку запитань, що стосуються їхніх мотивів вибору професії вчителя іноземної мови, задоволеності цим вибором, намірів щодо майбутньої професійної діяльності, ставлення до навчальної діяльності, пов'язаної з опануванням професії.

Відповідаючи на запитання анкети, переважна більшість студентів обох факультетів зазначила, що вони обрали спеціальність учителя іноземної мови у зв'язку з тим, що: 1) іноземна мова була одним з найулюбленіших предметів у школі; 2) володіти іноземними мовами як спеціальністю модно і вигідно; 3) іноземна мова легко давалась у школі. У той же час, любов до дітей і бажання працювати в школі були мотивом обрання професії для досить незначної частини студентів.

Проаналізувавши відповіді на запитання анкети стосовно ставлення респондентів до професії вчителя іноземної мови і професійної підготовки, можемо зробити висновок, що значна частина студентів не виявляє бажання працювати за спеціальністю "вчитель іноземних мов". Серед мотивів вибору професії в обох групах переважають внутрішні мотиви – позитивне ставлення до японської (китайської, корейської чи англійської) мови як шкільного предмета.

У процесі підготовки вчителя-мовника необхідно пам'ятати про те, що кожен мовленнєвий акт є творчим, так само як кожна дія вчителя [11, с. 67], отже оволодіння спеціальною педагогічною діяльністю потребує активного, творчого, професійно вмотивованого ставлення майбутнього вчителя до засвоєння теоретичних знань і формування практичних умінь. Це можливе за умови застосування таких підходів до навчання, які враховують лінгвістичний, психологічний, комунікативний, методичний аспекти майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови [1, с. 176]. Оскільки система професійної підготовки є певним етапом і засобом

життєвого самовизначення особистості (особистісно значуща) і одночасно забезпечує виконання державного замовлення на спеціалістів (тобто діяльнісно зорієнтована), то, як слушно зауважує В.А. Семиченко, поряд із особистісно орієнтованим підходом потрібно застосовувати й діяльнісний підхід до навчання майбутнього вчителя. За умови діяльнісного підходу провідною цінністю системи (у тому числі системи професійної підготовки) є та діяльність, яка засвоюється, її зміст, функції. При цьому індивід, особистість є фактором вторинним. З одного боку, тут начебто обмежуються права особистості, можливості її самореалізації. Але таке обмеження може бути доцільним, адже особистість саме завдяки діяльності отримує можливість спрямування, конкретизації, наповнення фактичним змістом, отримання реальних можливостей для свого розвитку. Зробивши усвідомлений вибір, особистість на певний період приймає пріоритет відповідної діяльності як такий, що не заперечується, проявляє готовність до самообмежень. З іншого боку, індивідуальність людини, її власні інтереси і здібності стають засобом підвищення ефективності діяльності [8].

Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається через і завдяки здійсненню студентом іншомовної мовленнєвої діяльності. Іншими словами, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування в процесі спілкування. Оволодіння вміннями говоріння, аудіювання, читання і письма здійснюється через реалізацію цих видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання [5, с. 66]. При цьому необхідно пам'ятати, що мовленнєва діяльність характеризується змістовим (обмін інформацією) і формальним (користування лексикою і граматиною) аспектами і що спілкування не зводиться тільки до використання мовного матеріалу: адже мовний матеріал слугує лише формою вираження думки. Організація мовленнєвої практики ґрунтується, таким чином, не на вивченні мовної системи, а на діяльності спілкування, яка є частиною діяльності людини в широкому соціальному контексті [10, с. 9].

Висновки. Отже, на сучасному етапі, за відсутності державного стандарту освіти для подвійних спеціальностей, науково обґрунтованих засад підготовки вчителя з другої спеціальності “англійська мова”, спостерігаються значні відмінності в змісті підготовки з цього фаху в різних ВНЗ, що призводить до різниці в якості підготовки спеціалістів. А відтак, система підготовки вчителя з другої спеціальності “англійська мова” потребує вдосконалення. Пошук шляхів формування окремих показників професійної компетентності, зумовлений необхідністю підвищення її рівня, привів нас до визначення необхідності: 1) цілеспрямованого впливу на розвиток у студентів-орієнталістів мотивації до оволодіння другою спеціальністю “англійська мова”; 2) застосування підходів до навчання, які б забезпечували оволодіння компетенціями, необхідними для успішного виконання професійних функцій вчителя іноземних мов; 3) використання знань і вмінь студентів з першої спеціальності; 4) удосконалення змісту підготовки з другої спеціальності “англійська мова” відповідно до вимог державних документів та особливостей підготовки вчителів за поєднаними

спеціальностями; 5) розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, його активної і свідомої участі в освітньому процесі, зокрема – розвитку рефлексивних умінь та професійно значущих особистісних якостей.

Література

1. Бірюк Л. Формування професійної комунікативної компетенції майбутнього вчителя початкових класів / Л. Бірюк // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи / [Н. Ничкало, І. Зязюн, Л. Пуховська та ін.; АПН України; Інститут педагогіки і психології проф. освіти; Глухівський ДПУ]. – К.: Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 175–184.
2. Введенский В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В. Н. Введенский // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21–31.
3. Воронина Г. И. Новые направления научно-методической работы в образовательном учреждении повышения квалификации / Г.И. Воронина // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: тезисы докладов к конференции. – М.: АПК и ПРО, 2001. – С. 196.
4. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
5. Ніколаєва С. Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук, Н.О. Бражник. – К.: Ленвіт, 1996. – 90 с. – (Бібліотечка журналу “Іноземні мови”; вип. 1).
6. Пассов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е.И. Пассов. // Іноземні мови. – № 4. – С. 3–18.
7. Педагогика: уч. пособие для студентов пед. учебных заведений / [В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – [3-е изд.] – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
8. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / [І. А. Зязюн (ред.)]. – К.: Віпол, 2000. – С. 176–203.
9. Соколова Н. Г. Формирование билингвальной профессиональной компетенции учителя в рамках педагогического колледжа / Н. Г. Соколова // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: тезисы докладов и выступлений на межрегиональной научно-метод. конф. – М.: Еврошкола, 1999. – Ч. 2. – С. 16–17.
10. Challenges and Opportunities in Language Education. The Contributions of the European Centre for Modern Languages 2000–2003 / Antoinette Camilleri Grima,

Michel Candelier, Anthony Fitzpatrick, Ruud Halink, Frank Heyworth (editor), Laura Meresan, David Newby. – Council of Europe Publishing, 2003. – 100 p. – (European Centre for Modern Languages).

11. Halliwell S. Teacher creativity and teacher education / Susan Halliwell // *Developing Teachers Professionally: Reflections for Initial and In-service Trainers* / [David Bridges, Trevor Kerry (eds.)]. – Routledge, 1993. – P. 67–78.

Summary

Modern psychological and pedagogical methods and concepts of future Oriental and English language teacher training are highlighted in the article. Basic principles of the process are analyzed. The characteristic to current models of teacher's proficiency is given. The focus is laid on the ways of effectiveness of future teachers' training.

AVOIDING MONOTONY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM (Introducing new vocabulary items through gestures)

Mat'ková S.

University of Prešov, Slovakia

TPRS - Teaching Proficiency through Reading and Storytelling has become a highly effective methodology around the globe. It facilitates a natural order of acquisition focusing on input by providing a myriad of input based activities before students are required to speak or write.

Successful TPRS practioners rely on providing an inordinate amount of Contextualized Comprehensible Input (CCI) through auditory and written means. The learner is exposed to planned, sequential and repetitive language structures through listening to and reading interesting and engaging stories. Students focus on listening to and reading memorable, entertaining stories, rather than on consciously learning or memorizing language.

TPRS is a multi-sensory methodology and it meets the needs of various learning styles. Gestures and acting meet the needs of kinesthetic learners, visual images satisfy the needs of visual learners, the tremendous amount of contextualized comprehensible input appeals to visual and auditory learners.

In the first step of TPRS: SHOW - it is recommended to start by selecting three vocabulary items. They should be introduced and practised in a state that is in natural speech and may consist of an individual word or in an entire phrase.