

УДК 371.3:811

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Лавриченко Н. М.

У статті розкрито методичні особливості підготовки вчителів іноземної мови. Методичний інструментарій, який застосовується на педагогічних факультетах вищих навчальних закладів, представлено в сукупності методів, стратегій і підходів. Сучасні методика й методологію підготовки вчителів іноземної мови осмислено із залученням зарубіжного досвіду.

Звернуто увагу на такі методичні проблеми, як різноманіття й еkleктика у використанні методів, а також на проблему постметода. Розглянуто особливості застосування різних стратегій у навчанні іноземної мови, висвітлено результати досліджень американських учених, що визначають найбільш продуктивні стратегії навчання англійської мови. Проаналізовано актуальні підходи до підготовки вчителів іноземної мови – комунікативний, компетентнісний, холістичний, гуманістичний, конструктивістський.

Визначено напрямки подальших досліджень даної проблематики. Зокрема, зазначено перспективність спеціальних досліджень у галузі методик підготовки вчителів іноземної мови для роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку, дистанційного навчання, білінгвальної освіти, навчання обдарованих дітей та дітей з особливостями розвитку.

Ключові слова: учитель іноземної мови, методи професійної підготовки, педагогічна практика.

В статье раскрыты методические особенности подготовки учителя иностранного языка. Методический инструментарий, который применяется в педагогических вузах представлен в совокупности методов, стратегий и подходов. Современные методика и методология подготовки учителей иностранного языка осмыслены с привлечением зарубежного опыта.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, методы профессиональной подготовки, педагогическая практика.

The author of the article investigates the methodical peculiarities of foreign language teachers training. The methodical tools applied at pedagogical departments of higher educational institutions are presented as a combination of methods, strategies and approaches. Modern methodics and methodology for training foreign language teachers should be reflected, taking into account foreign experience.

Attention is paid to such methodical problems as diversity and eclecticism in applying methods as well as the problem of postmethod. The peculiarities of applying strategies in teaching foreign language are considered, the results of the research of American scientists determining the most productive strategies for teaching English are covered. The current approaches to foreign language teachers training including the communicative, competence, holistic, humanistic, constructivist ones are analyzed.

Directions for the further researches on the problem were determined. In particular, the prospects of special studies in the field of teaching methods of training foreign language teachers for preschool and primary school children, distance learning, bilingual education, teaching gifted children and children with developmental peculiarities are highlighted.

Key words: foreign language teacher, professional training methods, pedagogical practice.

Постановка проблеми. На сучасному етапі досить актуальною є проблема добору ефективних методів, стратегій, підходів, які дадуть змогу майбутнім учителям-лінгвістам досягти необхідного "know-how". Адже, попри збільшення провайдерів і можливостей для вивчення іноземних мов, вчитель залишається головним і

незамінним носієм знання, яким чином це краще зробити. Для того щоб почуватися впевнено в цій ролі, вчителю треба бути гарно обізнаним з арсеналом методів і технологій ефективного і продуктивного навчання, апробувати й відчуті їх на власному досвіді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні дослідженням проблем навчання іноземних мов займаються О. Б. Бігич, А. С. Гембарук, Л. Є. Гусак, В. О. Лапіна, Р. Ю. Мартинова, Н. І. Муліна, Я. В. Окопна, В. Г. Редько. У наукове осмислення зарубіжного досвіду підготовки до вчительської професії загалом і до професії учителя іноземної мови зокрема, вагомий внесок зробили В. І. Базова, І. Б. Бойчевська, О. В. Голотюк, О. Ю. Кузнецова, Т. С. Кошманова, О. О. Першук, Л. П. Пуховська.

Мета цієї статті – висвітлити й систематизувати сучасні методи й підходи до підготовки вчителя іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Метод як спосіб щось зробити, чогось досягти, здійснюючи для цього продумані й сплановані кроки, дії є одним із базисних шляхів реалізації педагогічних цілей. Методи розвиваються в логістиці конкретної галузі, тому на певних етапах розвитку набуває пріоритетності котрийсь із методів, або ж постає необхідність застосувати традиційні методи в нових умовах. Це також стосується і навчання іноземних мов. У цій науковій розвідці ми обмежимося характеристикою найчастіше згадуваних у вітчизняній та зарубіжній літературі методів, які використовуються в процесі підготовки вчителів іноземної мови, вони наведені нижче.

Аудіовізуальний метод – поєднання і синхронізація звукового ряду із зображенням, навчальний ефект досягається за рахунок одночасного включення в роботу зорового і слухового аналізаторів.

Граматично-перекладний метод – засвоєння лексики і граматики в процесі роботи з іншомовними літературними текстами: читання, переклад, усний чи письмовий переказ.

Екранний метод – навчання іноземної мови з використанням комп'ютера, інтерактивної дошки, смартфонів, планшетів; форма подання навчальних матеріалів є переважно мультимедійною.

Когнітивний метод – свідоме, осмислене опанування мови як упорядкованої структури з опертям на логічне і креативне мислення.

Метод кооперативного навчання (cooperative learning) – сумісне навчання в групах, парах, обмін інформацією та знаннями, в ідеальному варіанті створюється середовище, де всі навчаються у всіх, формується спільнота, що навчається іноземної мови (мов).

Порівняльний метод. Застосовується для порівняння існуючих у світі теорій і практик навчання іноземної мови. Зміст, форми і методи навчання іноземної мови підлягають аналізу, зіставленню, критично оцінюються і за доцільністю запозичуються.

Прагматичний метод – набір знань і мовних навичок для конкретної ситуації (комунікативної, навчальної) задля досягнення поставлених цілей (комунікативних, педагогічних).

Зазначені методи застосовуються найчастіше еклектично, або ж вибірково з огляду на їх дієвість у певних навчальних ситуаціях. Щодо навчальних стратегій, то тут спостерігається ще більший плюралізм думок і практик, починаючи безпосередньо з розуміння і тлумачення поняття "стратегія" [1, с. 289–290]. Вочевидь систематизація наукового знання щодо навчальних стратегій в галузі іноземних мов триває, і тут зарано говорити про остаточний результат. Однак вже на цьому етапі є цікаві здобутки, наприклад, одержані американськими вченими у дослідженні стратегій навчання англійської мови. Проаналізувавши понад сто наукових праць з цієї проблематики, за тридцятирічний період науковці виокремили дев'ять видів найбільш ефективних стратегій, які сприяють підвищенню продуктивності навчального процесу [6, с. 5–12]. Зазначимо при цьому, що автори дослідження розуміють і тлумачать стратегію як спосіб змінити поведінку викладача і студента, зробити її більш ефективною [6, с. 5]. Висвітлюючи результати цього дослідження, маємо сподівання, що вони будуть корисними для покращання результативності

процесу навчання англійської мови як іноземної, а також підготовки майбутніх вчителів-лінгвістів. Нижче подано коротку характеристику дев'яти стратегій, виокремлених американськими фахівцями.

Стратегія 1. Визначення навчальних цілей і забезпечення зворотного зв'язку.

Навчальні цілі мають бути поставлені досить конкретно, але не надто вузько, щоб не обмежувати простір для розвитку студентів. Необхідно прояснити, яким чином можливо досягти поставлених цілей. Для встановлення зворотного зв'язку викладачеві слід звернутися до студентів із пропозицією надати власне узагальнене бачення навчальної ситуації. У разі потреби викладач корегує думки студентів, спростовує невірні судження. З мотиваційної точки зору дуже важливо встановити, продемонструвати зв'язок академічних цілей з персональними навчальними цілями й інтересами студентів, а також поінформувати, яким чином кожен студент може доповнити загальний перелік навчальних цілей і завдань (поглиблення, розширення контенту, самооцінювання тощо).

Стратегія 2. Нелінгвістичні способи подання навчального матеріалу.

Ідеться про створення ментальних образів і схем через залучення студентів до різних видів діяльності, як-от: графічні репрезентації, створення фізичних, візуальних об'єктів, кінестетичний, жестовий спосіб донесення інформації, перформенси. По завершенні нелінгвістичного сюжету студентам пропонують надати йому коментар вже із застосуванням суто лінгвістичних засобів і конструкцій. Така практика дає змогу глибше і міцніше запам'ятовувати навчальний матеріал і легше його активувати в разі потреби.

Стратегія 3. Підказки, запитання, інструктаж.

За допомоги підказок, навідних запитань, організаційно-мотиваційного інструментарію викладач може активувати наявний у студента арсенал лексики і мовних фрагментів з виучуваної теми. При цьому слід концентрувати увагу на ключових лексичних одиницях і мовних зразках, а не на тих, що є другорядними, або викликають у студентів інтерес силою лише їх оригінальності, неординарності. Навідні запитання мають бути глибокими і добре продуманими, доступними для розуміння і націленими на мобілізацію наявного в студентів інформаційного і мовного ресурсу з виучуваної теми. Студентам необхідно дати час для обдумування відповіді, у випадку виникнення труднощів залучити до дискусії одногрупників. Згідно з результатами цільових досліджень навчальні матеріали оптимально подавати у такій пропорції: знайомий лексичний і граматичний матеріал – 75 %; новий – 25 % [7, с. 23].

На підставі активованих у студентів попередньо засвоєних знань викладач узагальнює вже відомий контент і робить загальний огляд того, що вивчатиметься далі. Пов'язаний із цим організаційний інструктаж може бути презентований в усній чи письмовій формах, у вигляді графіків, схем.

Стратегія 4. Кооперативне навчання.

Ідеться про сумісне навчання (взаємонавчання) студентів у групі. Організація навчальних груп вимагає виваженого підходу, цією практикою не варто нехтувати, як і зловживати. Оптимально формувати групи з трьох-чотирьох чоловік, які періодично збиратимуться для занять, щонайменше один раз на тиждень. Формуючи групи за принципом гомогенності (однорівневості) слід брати до уваги той факт, що, в таких групах найбільший приріст знань демонструють студенти з середніми показниками успішності. Студенти з нижчим за середній рівнем успішності, навпаки, працюють у групах гірше, а кращі студенти досягають прогресу, однак незначного.

Організуючи навчання студентів у групі, викладач має пересвідчитися, чи не викличуть групові заняття перевантаження, чи є у студентів вільний для цього час.

Стратегія 5. Узагальнення, реферування, нотування.

Для покращання якості конспектів, нотаток викладачі мають подбати про підготовку студентів до узагальнення і систематизації інформації, навчити їх розрізняти основний і допоміжний навчальний матеріал, організувати роботу таким чином, щоб до конспекту потрапляла найнеобхідніша, відфільтрована студентом інформація і занотовувалася стисло. Фактично студент має організуватися таким чином, щоб оперативно зберігати інформацію, замінювати і видаляти

інформацію в разі потреби. Лише усвідомлене і якісне нотування дасть змогу студентові скористатися конспектом з максимальною користю й ефективністю.

Стратегія 6. Самостійне навчання, практика.

Самостійне виконання завдань у позааудиторний час – це спосіб закріплення й розширення знань. Виконання цільових домашніх завдань – це також один із каналів зворотного зв'язку, який сигналізує рівень засвоєння студентом лекційного матеріалу. Самостійна робота є дуже корисною для набуття умінь і навичок, які вимагають тривалого тренування (наприклад, вимова, грамотність, граматичні правила).

Стратегія 7. Підкріплення зусиль і відзначення успіхів.

Найчастіше досягнення, успіхи в навчанні пояснюють такими головними чинниками, як здібності, зусилля, допомога інших людей, удача. Без сумніву, кожна з цих чотирьох причин може посприяти успіху, однак зусилля слід розглядати як головний ресурс, позаяк без активності, наполегливості, вмотивованості студента навряд чи можливо найкращим чином використати власні здібності, допомогу інших, шанс. Крім того, навчальні зусилля студента – це той чинник успіху, який найбільшою мірою підлягає педагогічним впливам, може бути підтриманим і підкріпленим викладачем. Для того щоб досягнутий результат стимулював студента до нових успіхів, він має бути педагогічно відзначеним і винагородженим. Це можуть бути матеріальні відзнаки (грамоти, нагороди), однак справедлива й доречна похвала викладача почасти важить для студента набагато більше і справляє гарний ефект.

Стратегія 8. Генерування й апробація гіпотез.

Продуктування гіпотез та їх експертна оцінка найчастіше здійснюються дослідницьким шляхом, дедуктивним (рухаючись від загального до конкретного), або індуктивним (рухаючись від конкретного до загального). Викладач має запропонувати студентові пояснити власну дослідницьку стратегію і прокоментувати одержані результати, відповідним чином сформулювати висновки. До наукової дискусії доцільно залучати інших студентів, позаяк це сприяє встановленню наукової достовірності.

Стратегія 9. Ідентифікація подібностей і відмінностей.

У процесі ідентифікації подібностей і відмінностей студенти формують нові смислові зв'язки між мовними явищами, здобуваючи при цьому досвід інсайтів і корегування неточного, помилкового розуміння змісту. Однак це можливо лише тоді, коли викладач і студенти об'єднують зусилля для головного завдання – досягнення більш глибокого і вірного розуміння мовного контенту. Для покращення аналітичних здатностей студентів викладач може пропонувати графічні, символічні моделі, таблиці, які унаочнюють подібності й відмінності, полегшують їх ідентифікацію і класифікацію. Продуктивно також залучати студентів до процесу творення і використання метафор, а також добору синонімів і антонімів.

На завершення аналізу методів підготовки вчителів-лінгвістів на предмет "know how" (знаю як) зупинимось на головних підходах, які застосовуються в цій царині. Попередньо зауважимо, що до категорії педагогічних підходів ми відносимо комплексні педагогічні впливи, які мають здатність проявлятися з кумулятивним ефектом на системному рівні, тобто з охопленням цілепокладання, змісту, форм і методів, результатів освітнього процесу. Наразі до найбільш значущих підходів до підготовки вчителя іноземних мов можна віднести комунікативний, компетентнісний, гуманістичний, холистичний і конструктивістський підходи.

Комунікативний підхід є досить популярним і запитаним практиками і активно розвивається завдяки новітнім технологіям. При цьому зберігається його інструментальне призначення в опануванні мови передусім як засобу спілкування, у тому числі педагогічного.

Комунікативний підхід почали активно розвивати у 1980-х роках на основі аудіолінгвального методу, пік популярності останнього припав на 1960-ті роки [4, с. 61]. Формула аудіолінгвального методу є такою: сприйняття на слух > говоріння > читання > письмо [4, с. 256].

Висхідна для аудіолінгвального методу точка – мовлення, в комунікативному підході вже сприймається і визнається як головна і наскрізна мета процесу

опанування іноземної мови. Причому мова розглядається як система, структура і функції якої підпорядковуються завданням комунікації та інтеракцій між людьми. За комунікативного підходу пріоритет надається не інформації, а комунікації, а комунікативний процес розглядається як джерело отримання інформації і знань (комунікативна дидактика). Очікуваним результатом застосування навчально-комунікативних практик має бути комунікативна компетентність студента як здатність вступати в спілкування, підтримувати його, досягати комунікативних цілей [12, с. 72–73].

Комунікативний підхід реалізується значною мірою з опертям на діалогові стратегії. Діалогова форма навчання є надзвичайно органічною і продуктивною з огляду на специфіку предмета "іноземна мова". Для студентів лінгвістичних факультетів діалогові, інтерактивні навчальні ситуації – це водночас і мовна, і педагогічна підготовка, яка в майбутньому їм знадобиться в самостійній фаховій діяльності [5]. Наразі британський учений Р. Александер доводить, що діалогові стратегії є ефективними для формування комунікативної компетентності студентів, а також адаптації мовного контенту до особливостей і навчальних запитів учнівської аудиторії [2]. Однак вони виправдовують себе лише тоді, коли є педагогічно доцільними і належним чином підготовленими. На думку вченого, продуктивність застосування діалогового методу в процесі навчання іноземних мов залежить від дотримання таких умов:

- ✓ *інтерактивність*, яка мотивує студента думати, думати інакше;
- ✓ *запитання*, які спонукають до більшого, аніж просте пригадування;
- ✓ *відповіді*, які обґрунтовані, вивірені, вибудовані, а не просто одержані;
- ✓ *зворотний зв'язок*, який є інформативним і активує мислення;
- ✓ *думки, репліки*, які є здебільшого розлогими, а не фрагментарними;
- ✓ *обміни*, завдяки яким виникає ланцюжок більш глибокого осягнення питання;
- ✓ *дискусія і аргументація*, які радше випробовують і кидають виклик, аніж дають готові відповіді;
- ✓ *предметна професійна взаємодія*, яка звільняє навчальний дискурс від рутинних курикулярних обмежень;
- ✓ *організація, клімат і відносини* в навчальному процесі, які роблять усе це можливим.

З-поміж головних принципів застосування діалогового репертуару Р. Александер викремлює колективність, взаємність, кумулятивність, підтримку, цілеспрямованість [3, с. 40–44].

Непідготовлений до відкритого діалогу з учнями вчитель може упереджено ставитися до такої практики і навіть блокувати її. Це насправді окремий вид педагогічної майстерності, яким далеко не всі викладачі володіють з низки причин, як-от: невпевненість у власних здібностях спонтанного співрозмовника, страх втратити контроль за дисципліною в класі, втратити керівну ініціативу, відхилитися від вивчення планової теми, потрапити в ситуацію беспорядності й хаосу. Однак попри труднощі, які, безперечно, існують, слід визнати, що без діалогових сценаріїв навчання іноземної мови, важко досягти рівня суб'єктності в іншомовному спілкуванні. У зв'язку з цим заслуговують на увагу інструкції англійських методистів щодо проведення групових дискусій, зокрема щодо дотримання послідовності таких головних етапів:

1. Залучення – формування в студентів інтересу до теми дискусії і окреслення перспектив їхньої персональної участі.
2. Дослідження – надання студентам часу для самоорганізації, заглиблення в зміст бесіди, визначення значущості інформації безпосередньо для них самих.
3. Трансформація – процес, у ході якого студентам допомагають зосередитися на котрійсь із запропонованих ідей, почати розмірковувати над нею.
4. Презентація – озвучення індивідуальних думок, поглядів на задану проблему, обмін ідеями.
5. Рефлексія – розмірковування над тим, що і як було сказано, чого вдалося досягти в ході дискусії, про що дізналися, яким чином здобуті знання та інформацію можна використати для подальшого навчання, самовдосконалення [10, с. 77].

На думку зарубіжних колег, усна розмовна практика може мати обопільну користь як для студента, так і для викладача. Для того, щоб якомога ефективніше скористатися цією практикою для професійного самовдосконалення, викладачеві слід обмірковувати такі питання:

- ✓ Коли краще організувати навчання в малих групах? (коли це неможливо?)
- ✓ Яким чином зробити користь від заняття максимальною?
- ✓ Як визначити оптимальну тривалість заняття, на підставі чого прийняти рішення про його припинення чи продовження?
- ✓ Як діяти, якщо студенти не захочуть (не виявлять готовності) спілкуватися на задану тему?
- ✓ Як зробити студентів спроможними чути один одного і цінувати внесок кожного в розмовній практиці [10, с. 77].

Компетентнісний підхід. Тут мова трактується як сукупність мовних актів, спрямованих на підготовку вчителя передусім як компетентного знавця і користувача іноземної мови – знання лексики, граматики, розуміння культурного і соціального контексту, уміння адекватно застосовувати мову в множині життєвих ситуацій, відчуття мови, здатність порозумітися із співрозмовником з оперттям на набуті мовні, соціокультурні знання і вміння. Американський лінгвіст Н. Хомський визначає мовну компетентність як володіння лінгвістичним кодом або ж спеціальними генеративними можливостями її (мови) синтаксису [4, с. 551].

Підготовка майбутніх учителів іноземної мови з необхідністю позначена ще одним компетентнісним виміром – педагогічним. У наукових джерелах його узагальнено позначають як навчання навчати, в процесі якого в студентів формують уміння ефективно і продуктивно використовувати набуті іншомовні знання в шкільному класі з оперттям на адекватні й доцільні педагогічні методи – дидактичні, виховні, організаційні. Компетентність вчителя оцінюється через його ефективність, для досягнення якої необхідно знайти оптимальне застосування теоретичної і практичної підготовки в умовах реального педагогічного процесу.

Гуманістичний підхід вирізняється тим, що концентрується довкола потреб та цілей особистості як споживача освітніх послуг. За гуманістичного підходу наукові, функціональні, прагматичні стратегії розглядаються як доцільні й необхідні в основному з точки зору сприяння навчанню іноземної мови як особистісно значущого і цінного проекту незалежно від його тривалості, зокрема й позитивної. У річищі цього підходу особливого значення набуває принцип рівних можливостей і задоволення запитів щодо одержання іншомовних знань учнів, незалежно від їхнього віку, статі, соціального становища, культурного походження тощо. Набуття начального досвіду, або ж навчання навчатися розглядається як пріоритетна педагогічна мета. Наріжними принципами гуманістично спрямованої підготовки майбутніх учителів іноземної мови є:

1. Повага до студентів, підкріплення їхньої поваги до самих себе, сприяння взаємній повазі і порозумінню в навчальній групі.

2. Визнання важливості як когнітивного, так і афективного складників навчального процесу. Це означає, що необхідно відчувати, враховувати емоційний відгук студентів на мовну, культурну, навчальну ситуації і, виходячи з цього, стимулювати пізнавальну активність студентів.

3. Повага до знань студентів і права на самостійне навчання. Слід пам'ятати, що неможливо заставити студентів бути успішними без їхнього на те бажання і готовності докладати заради цього власні зусилля і час.

4. Усвідомлення того, що викладач, який прагне посилити свій авторитет за рахунок вихвалень і доган, руйнує тим самим автономію і незалежність студентів, натомість присвоює собі право одноосібно судити, що є правильним, а що – ні.

5. Розуміння того, що помилки, які студенти роблять у процесі вивчення іноземної мови, – це необхідний елемент практики, а їх виправлення – це спосіб досягти прогресу в навчанні.

6. Переосмислення традиційних навчальних програм і планів. Гуманістичний підхід має сприяти тому, щоб студенти долали просту ретрансляцію, тиражування усталених стандартів у навчанні іноземної мови, натомість виходили за їх межі,

адаптували процес засвоєння знань до власних потреб та перспектив особистісного і професійного росту.

7. У річищі гуманістичного підходу функції викладача не зводяться до організації навчального процесу і ретрансляції знань, його постать набуває педагогічної ваги передусім з точки зору здатності бути досвідченим консультантом, фасилітатором, ментором у професійному становленні майбутніх учителів іноземної мови [4, с. 283–284].

Холістичний підхід, обґрунтований науковцями Дж. Міллером і В. Селлером спрямований на узгодження світоглядних позицій студента з основами навчального процесу. Навчальний процес автори розуміють як експліцитні й імпліцитні інтеракції, покликані полегшувати опанування іншомовних знань, а також усвідомлення студентами значущості метаорієнтаційної установки [8]. Міллер і колеги розглядають процес навчання з трьох головних позицій – трансмісії, транзакції і трансформації (transmission, transaction, transformation), сутність яких розкрито нижче [9].

Трансмісія здійснюється переважно в одному напрямі – від викладача до студента. Трансмісійно-орієнтований викладач розглядає знання радше як фіксовану, статичну, аніж процесуальну даність. Головні шляхи опанування знань – це імітація, репродукція, тренування. Оскільки трансляція знань здійснюється без зворотного зв'язку, студенти мають небагато можливостей обмірковувати, аналізувати інформацію. Отже, від студента очікують, що він одержуватиме й нагромаджуватиме знання, формуватиме навички і в такий спосіб опануватиме навчальний матеріал.

Транзакція передбачає діалог між викладачем і студентом, хоча спілкування має переважно когнітивний характер, аналітичний рівень якого є результатом синтезу думок і почуттів. У студентів вбачають особистість, здатну розв'язувати проблеми, раціонально мислити і діяти. На відміну від трансмісії тут знання вже не розглядаються як статичні, а натомість як такі, що підлягають оперуванню й змінам. Від студента очікують активної позиції не тільки щодо опанування знань, а й участі в процесі їх конструювання.

Трансформація – це спосіб досягти гармонійної єдності між світоглядними установками й когнітивними потребами студента та курикулумом. Це вищий, аніж суто технічний, прийом, спосіб реалізації навчального процесу, коли викладач і студенти перебувають в єдиному пізнавальному потоці й ритмі.

Трансформаційне навчання спрямоване вже не стільки на опанування окремих блоків знань і навичок, скільки на комплексний розвиток особистості студента з охопленням як інтелектуальних, так і емоційних, соціальних, фізичних, моральних його якостей і здатностей [9, с. 11]. Викладач мотивує студентів до розширення різного роду зв'язків і контактів, завдяки чому зростає усвідомлення персональної значущості навчання.

Автори холістичного підходу вважають, що успіху в його реалізації можливо досягти лише шляхом раціонального і педагогічно виваженого поєднання трансмісії, транзакції і трансформації як курикулярних стратегій [8].

Конструктивістський підхід. Конструктивізм (від лат. constructio – побудова) виник як науковий напрям епістеміології та філософії наприкінці 70-х – на початку 80-х років минулого століття. Конструктивізм був визнаний особливим підходом, згідно з яким будь-яка пізнавальна активність є діяльністю суб'єкта, спрямованою на побудову моделі світу, а не просте її відображення. Такий підхід добре вписався в постмодерністські тенденції розвитку теорії пізнання, в рамках яких надається перевага міждисциплінарності, відкритості, парадоксальності на противагу строгому структуруванню й надмірній формалізації знань.

Серед теоретиків конструктивістського підходу розрізняють радикальних конструктивістів (Ж. Піаже) і соціальних конструктивістів (Л. Виготський). Наразі педагоги-послідовники радикального конструктивізму мають переконання, що знання неможливо здобути, будучи пасивним слухачем викладача, натомість знання – це завжди результат персонального пізнавального досвіду і практики. Від радикальних конструктивістів нерідко можна почути, що чим менше вчителя в навчальному процесі, тим краще [11, с. 48].

Соціальні конструктивісти, навпаки, вважають, що процес конструювання знань не може відбуватися поза соціальним і культурним контекстом. З цієї точки

зору начальний заклад розглядається водночас як педагогічне і як соціокультурне середовище, і постає проблема сприятливості цього середовища як тексту і як контексту. Роль викладача тут не тільки не применшується, а навпаки посилюється, при цьому надається перевага інтерактивним формам взаємодії зі студентами: діалог, дискусія, відкриті питання, вільний обмін думками, ідеями, гіпотезами, колективний пошук аргументів, доведень тощо.

Найбільш педагогічно доцільним постає використання переваг обох напрямів конструктивізму: радикального і соціального. Однак при цьому слід зробити важливе зауваження з приводу того, що недоречно говорити про використання конструктивістського підходу у викладанні, а лише в навчанні, позаяк концептуально цей підхід спрямований виключно на студента, в якому вбачають головного потенційного бенефіціара його (підходу) застосування.

Для успішної реалізації конструктивістського підходу в підготовці вчителів іноземної мови необхідно створити сприятливе для цього середовище. По-перше сформувати групу-спільноту із студентів, сприйнятливих і готових до конструктивістського стилю опанування мови, по-друге, подбати про зміст, на якому ґрунтуватиметься навчальний процес, і, по-третє, забезпечити контекст – як мінімум доброзичливе і як максимум фасилітативне ставлення колективу навчального закладу до групи студентів, які прагнуть самостійно конструювати власні іншомовні знання. Не менш важливим є ресурсне забезпечення – доступ до мережі інтернет, засоби інтерактивного спілкування, підручники, аудіо-, відеоматеріали з необхідним змістовим наповненням [11, с. 50–55].

Усі названі напрями педагогічної роботи викладача важливі, однак пріоритетним є формування в студентів готовності самостійно конструювати іншомовні знання. Передусім необхідно їм допомогти осмислити, в чому полягає різниця між освітнім процесом і процесом навчання (перший є переважно зовнішньо, а другий – внутрішньо організованим і вмотивованим). Далі важливо допомогти кожному студентові усвідомити, іншомовні знання якого рівня й змісту важливі особисто для нього. Досить складно, однак реально, перевести із зовнішнього у внутрішній локус контролю над перебігом процесу опанування іноземної мови, а також за можливості пов'язати зміст навчального матеріалу з життєвими історіями студентів. Зі студентами слід обговорити цілі, задачі, очікування, якими вони керуватимуться в процесі конструювання тематично заданих іншомовних знань, а також показати їм, як використовувати з користю для себе так звані "вікна" можливостей. Успішність виконання перелічених завдань – це лише підготовка до головної функції викладача – компетентного медіатора навчального процесу, який підтримує постійний зв'язок студентів один з одним, зі змістом і цілями навчання, з контекстом навчання, з новими можливостями, які ситуативно відкриваються.

Висновки. Розглянуті у статті форми, методи, стратегії, підходи до підготовки вчителів іноземної мови дають підстави стверджувати, що тут спостерігається значне розмаїття, яке урівноважується цілєзорієнтованим і професійно зорієнтованим педагогічним процесом на рівні вищої школи. Наша наукова розвідка має оглядовий і узагальнювальний характер і не претендує на вичерпне висвітлення обраної теми. На перспективу вважаємо за доцільне продовжити наукові дослідження у цьому напрямі, зокрема розширити й поглибити їх щодо методик підготовки вчителів іноземних мов для роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, дистанційної освіти, білінгвальної освіти, навчання обдарованих дітей та дітей з особливими потребами розвитку.

Література

1. Першукова О. О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : монографія / О. О. Першукова. – Київ : ТОВ, 2015. – 562 с.
2. Alexander, R. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy / Mercer, N.; Hodgkinson, S. (Editor); Alexander, Robin John.
3. Alexander R. J. Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk / R. J. Alexander. – 5th edition. – York : Dialogos, 2017.
4. Byram M. Routledge encyclopedia of language teaching and learning / M. Byram. – London, 2000. – 713 p.

5. Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes. London : Sage, 2008. – Pp. 91–114.
6. Hill J. D. Classroom instruction that works with English Language learners. 2nd Edition / J. D. Hill, K. B. Miller. – Denver, Colorado, 2013. – 181 p.
7. Marcela T. Ruiz-Funes On Teaching Foreign Languages: Linking Theory to Practice / T. Marcela. – Bergin & Garvey : Westport, CT, 2002. – 192 p.
8. Miller, J. Curriculum: Perspectives and practice / J. Miller, W. Seller. – (Ch.9. pp. 205–209) Copp, Clark Pittman, Mississauga, 1990.
9. Miller, J. The Holistic Curriculum (2nd ed) / J. Miller. – Toronto : University of Toronto Press, 2007 – 206 p.
10. More A. Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture / A. More. – London, UK: Routledge Falmer, 2000. – 188 p.
11. Osborn T. A. The future of foreign language education in United States / T. A. Osborn. – Westport, CT, 2002. – 189 p.
12. Whong M. Language teaching: linguistic theory in practice / M. Whong. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2011. – 209 p.