

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ПОЗИЦІЇ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ

У статті визначено напрями застосування контекстного підходу до процесу формування методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи. Зокрема, обґрунтовано доцільність проведення контекстного навчання з метою результативного засвоєння методичних знань і набуття методичних навичок та вмій студентами, а також з урахуванням контекстного підходу уточнені особливості організації методичної підготовки фахівців, здатних забезпечити іншомовну освіту молодших школярів на належному професійному рівні.

Ключові слова: методична компетентність, методичні знання, методичні навички, методичні вміння, контекстний підхід, контекстне навчання, вчитель англійської мови початкової школи.

Одним із актуальних завдань вищої педагогічної школи є підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного фахівця для роботи в умовах школи, що динамічно змінюється, підготовка спеціаліста, здатного ефективно та творчо здійснювати професійну діяльність. У контексті сучасних потреб у педагогічних кадрах, які забезпечують на високому рівні іншомовну освіту школярів, проблема формування професійної, зокрема методичної компетентності вчителів англійської мови початкової школи, набуває особливої важливості. Проте наявність об'єктивних та суб'єктивних причин, що зумовлюють недостатню ефективність традиційного навчання майбутніх педагогів, спонукає до пошуку більш дієвих технологій формування методичної компетентності названих фахівців. В якості одного із важливих шляхів вирішення зазначеної проблеми виступає посилення практичної спрямованості навчання, поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Це завдання може бути вирішене за допомогою контекстного підходу до навчання, який забезпечує природний зв'язок набутих знань з майбутньою професійною діяльністю.

Наукове обґрунтування основних концептуальних положень контекстного навчання було здійснено Вербицьким А. А. Їх апробація у навчальному процесі вищої школи дозволила вченому переконливо довести, що стратегічним напрямком інтенсифікації або активізації навчання являється не збільшення обсягу наданої інформації, прискорення процесів її засвоєння, а створення дидактичних та психологічних умов осмисленості учіння, включення до нього студента на рівні не лише інтелектуальної, але й особистісної та соціальної активності.

За визначенням автора концепції контекстне навчання – це форма активного навчання, призначена для застосування у вищій школі, зорієнтована на професійну підготовку студентів і реалізована за допомогою системного використання професійного контексту, поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності [1, с. 25]. Контекстне навчання спирається на теорію діяльності Виготського Л. С. [2], відповідно до якої, засвоєння соціального досвіду здійснюється у результаті активної діяльності суб'єкта, що ґрунтується на таких принципах:

- 1) психолого-педагогічного забезпечення включення студента у навчальну діяльність;
- 2) послідовного моделювання у навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності спеціалістів;
- 3) проблемності змісту навчання і процесу його розгортання у навчальному процесі;
- 4) адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти;
- 5) головної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача та студентів, студентів між собою);
- 6) методично обґрунтованого поєднання нових та традиційних педагогічних технологій;
- 7) врахування індивідуально-психологічних особливостей та кроскультурних (сімейних, національних, релігійних, географічних та ін.) контекстів кожного студента [3, с. 12].

Теоретичними джерелами теорії контекстного навчання служать поняття контексту як умови для усвідомлення змістоутворюючого впливу майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності, діяльнісний підхід до навчання, теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання форм і методів активного навчання.

В основу концепції контекстного навчання покладено ідею про якісні відмінності в перебігу основних процесів щодо формування змісту, форм, методів і засобів професійної й навчальної діяльності, які можуть створювати реальні перешкоди для оволодіння фаховою діяльністю в рамках традиційного навчання. Для того, щоб навчальна інформація, запропонована студенту, одержала статус знання, яке є осмисленим відображенням дійсності, вона повинна засвоюватися в контексті майбутньої професійної діяльності. Організація активності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності, яка реалізується в умовах, що динамічно змінюються, і тому кожного разу нових, має спільний характер, і складає зміст того, що Вербицький А. А. називає знаково-контекстним (контекстним) навчанням [1, с. 43].

У навчанні на основі контекстного підходу метою діяльності студента стає не опанування системи інформації і тим самим основами наук, а формування здібностей до виконання професійної діяльності. Інформація займає структурне місце мети діяльності студента лише до певного моменту. Згодом ця інформація повинна застосовуватися для вирішення завдань у певних професійних ситуаціях. Основною одиницею роботи студента і викладача в контекстному навчанні стає не "порція інформації", а ситуація предметної і соціальної невизначеності і суперечності. Система проблемних ситуацій дозволяє розгорнути діалектично суперечливий зміст навчання в динаміці і тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування теоретичного і практичного професійного мислення. Змістом контекстного навчання виступає не лише предметна сторона майбутньої професійної діяльності, задана за допомогою системи навчальних завдань, моделей і ситуацій, але її соціальний бік, відтворений різними формами спільної діяльності та спілкування. За допомогою моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних фахових ситуацій забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста. Реалізація динамічної моделі діяльності студентів передбачає просування від власне навчальної діяльності через квазіпрофесійну і навчально-професійну до власне професійної діяльності [4, 5].

Отже контекстний підхід дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Цей підхід забезпечує здійснення навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних зв'язків і стосунків, вирішення конкретних професійних завдань.

Метою цієї статті є визначення напрямів застосування контекстного підходу до процесу формування методичної компетентності у студентів – майбутніх вчителів англійської мови початкової школи.

Услід за Бігич О. Б., під методичною компетентністю вчителя англійської мови початкової школи ми розуміємо сукупність методичних знань, навичок і вмій та індивідуальних, суб'єктивних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземної мови через і під час спілкування з учнями [6, с. 12-13].

Процес формування методичної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи передбачає три рівні – рівень грамотності, рівень ремесла та рівень майстерності, кожному з яких відповідає своя система складників методичної компетентності: система методичних знань, методичних навичок і методичних умій.

На рівні грамотності студент набуває методичних знань, на рівні ремесла – оволодіває методичними навичками, на рівні майстерності – опановує методичні вміння.

Актуальними при розгляді питань, пов'язаних з оволодінням і користуванням мовою, є декларативні й процедурні знання. Декларативних знань студент набуває при безпосередньому контакті з джерелом знань, а процедурних – при опосередкованому (спостереженні за професійною діяльністю інших суб'єктів іншомовної освіти) чи безпосередньому (самостійній іншомовній освіті) контакті з професійною діяльністю вчителя іноземної мови початкової школи. Ключовим питанням при формуванні знань є стратегії їх отримання [6, с. 19-20].

Бігич О. Б. виділяє такі методи набуття студентами декларативних і процедурних методичних знань:

- комунікативні методи, що охоплюють методи й процедури контакту студента з безпосереднім джерелом знань (викладачем методики, вчителем іноземної мови, керівником педагогічної практики тощо).
- текстологічні методи, що включають методи набуття знань із фахових документів (навчальних планів і програм, методичних листів Міністерства освіти і науки України тощо) і фахової літератури (монографій, підручників, методичних рекомендацій тощо) [6, с. 22].

Комунікативні методи поділяються на пасивні й активні. У перших провідна роль належить викладачеві методики, вчителю іноземної мови та ін.; студент лише фіксує зміст лекції, протоколює дії вчителя й учнів протягом відвідування класних та позакласних заходів. В активних методах ініціатива належить студентові, який активно контактує з викладачем методики, вчителем іноземної мови, молодшими школярами тощо. За кількістю осіб, які надають знання, активні методи діляться на групові методи (мозковий штурм, круглий стіл, ділові ігри) та індивідуальні методи (анкетування, інтерв'ювання тощо). У межах кожної організаційної форми навчання домінує один із методів набуття студентом методичних знань. Найчастіше студент використовує пасивні комунікативні методи, друге місце посідають текстологічні й активні методи. Це ніякою мірою не знижує активної ролі студента в набутті методичних знань, а підтверджує існування окресленого в межах теорії знань джерела набуття студентом процедурних знань шляхом його безпосереднього контакту з професійною діяльністю вчителя іноземної мови початкової школи [6, с. 23].

Згідно з контекстним підходом набуття студентами декларативних та процедурних знань здійснюється під час власне навчальної діяльності академічного типу, квазіпрофесійної, навчально-професійної діяльності в межах усіх організаційних форм навчання і передбачає широке використання таких його форм як проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, практичних занять – дискусій, презентацій, виконання репродуктивно-творчих та творчо-пошукових завдань самостійної роботи, а також виконання завдань педагогічної практики та підготовки й написання курсових і кваліфікаційних робіт.

Засвоєння знань у поєднанні з оволодінням навичками й уміннями складає основний зміст процесу формування методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи. Методичні навички й уміння є різними рівнями оволодіння методичною дією. Вчені-методисти

вважають, що вміння формуються на основі набутих знань і сформованих навичок. При цьому навички, сформовані в опорі на знання про способи дії, відрізняються від навичок, які виникають шляхом пристосування дії до нових умов її виконання через наслідування чужих дій, гнучкістю й керованістю, стійкістю й зміною участі свідомості у виконанні дій [6, с. 23-24].

Формування методичних навичок за контекстним підходом здійснюється у квазіпрофесійній діяльності за допомогою спеціальних методичних завдань, які імітують реальні професійні ситуації. Організаційними формами навчання, протягом яких студент оволодіває методичними навичками, є практичні заняття. На практичних заняттях на основі набутих методичних знань про підготовку, проведення й аналіз уроку чи позакласного заходу з англійської мови студенти проводять укладені самостійно фрагменти, розігруючи їх у формі ділової гри "учитель – учні – експерти". Під час таких ігор вдало моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої праці, задається його контекст. Ділові або рольові ігри – це нібито репетиції педагогічної діяльності майбутніх учителів. За допомогою цих ігор створюється можливість "програти ситуацію" навчально-виховного процесу на уроці з різних позицій (с позиції вчителя або з позиції учня), що дає можливість зрозуміти психологію її учасників, набути певного досвіду професійної діяльності.

Навички й уміння мають як спільні, так і відмінні риси: їх об'єднує те, що вони є способами діяльності. У наукових дослідженнях характеристики вміння приділено багато уваги, що свідчить про складність цього явища, яке має різні якості й властивості. Будучи нерозривно пов'язаним із творчим мисленням, уміння формується на основі двох різновидів знань: про об'єкти дій (що є декларативними знаннями) та про обставини й способи дій (що є процедурними знаннями). Відмінною ознакою вміння є узагальненість, що дозволяє використовувати набуті знання в нових умовах.

Кінцевою метою професійної освіти вчителів іноземних мов є формування методичних умінь, шлях до формування яких лежить через набуття методичних знань й оволодіння методичними навичками. За умови набутих методичних знань і сформованих методичних навичок не можна говорити про сформованість методичних умінь, адже "умінь треба навчати". Методичне вміння є набутою, на основі засвоєних знань і сформованих навичок, здатністю вчителя планувати й реалізовувати навчальні дії в нових для нього умовах. Відповідно до аспектів іншомовної освіти навчальні дії вчителя іноземної мови доцільно доповнити пізнавальними, розвиваючими і виховними [6, с. 24-25].

В методиці виділяють чотири етапи оволодіння студентом методичними вміннями.

1 етап: знайомство з умінням, усвідомлення його змісту, структури й значущості для професійно-педагогічної діяльності при вирішенні навчальних, пізнавальних, виховних і розвиваючих завдань іншомовної освіти молодших школярів.

2 етап: оволодіння першопочатковим умінням на рівні недосконалих копіюючих дій переважно за зразками, оволодіння діями, які застосовуються у типових ситуаціях і виконуються із незначною допомогою чи самостійно аналогічно за зразком.

3 етап: оволодіння узагальненим умінням, що характеризується високим рівнем нестандартних педагогічних дій, творчим підходом до вирішення навчальних, виховних, пізнавальних і розвиваючих завдань, вільним володінням різними системами дій, їх широким перенесенням на інші види діяльності без особливих зусиль, чіткістю виконання діяльності.

4 етап: оволодіння досконалим умінням, що характеризується високим рівнем нестандартних педагогічних дій, творчим підходом до вирішення навчальних, виховних, пізнавальних і розвиваючих завдань, вільним володінням різними системами дій, їх широким перенесенням на інші види діяльності без особливих зусиль, чіткістю виконання діяльності [6, с. 25-26].

Перший етап оволодіння методичними вміннями здійснюється на початку педагогічної практики. Студенти відвідують уроки і позакласні заходи з іноземної мови, спостерігаючи за мовленнєвою та методичною діяльністю вчителя іноземної мови щодо вирішення конкретних завдань іншомовної освіти молодших школярів. Під час обговорення відкритих уроків і позакласних заходів з керівником педагогічної практики студенти аналізують методичні дії вчителя іноземної мови (саме вони складають зміст методичних умінь щодо проведення уроку і позакласного заходу), визначають їхню структуру (навчальний/пізнавальний матеріал як об'єкт засвоєння, дії вчителя щодо його пред'явлення й управління учінням/пізнанням школярів, дії учнів щодо сприймання й оволодіння пред'явленим матеріалом) та усвідомлюють значущість цих методичних умінь для ведення класної й позакласної роботи з іноземної мови.

Другий етап набуття методичних умінь реалізується на основному етапі педагогічної практики. Студенти самостійно проводять уроки і позакласний захід з іноземної мови, укладені з урахуванням попередньо наданих порад і рекомендацій учителя іноземної мови і керівника педагогічної практики. Дії, які складають першопочаткові методичні вміння підготовки, проведення й аналізу уроку і позакласного заходу, виконуються студентом самостійно, однак зазвичай аналогічно з діями, які він спостерігав у вчителя, на рівні копіюючих недосконалих дій у типових методичних ситуаціях іншомовної освіти молодших школярів на уроках і позакласному заході.

Третій етап, пов'язаний з оволодінням узагальненим умінням, відбувається протягом основного етапу педагогічної практики, а також у процесі написання курсової та кваліфікаційної робіт. Після відвідування й аналізу відкритого уроку і позакласного заходу з іноземної мови, студенти проводять власні уроки і позакласний захід. Дії, які складають узагальнені методичні вміння підготовки, проведення й аналізу уроків і позакласного заходу, виконуються студентом повністю самостійно. Керівник педагогічної практики і вчитель іноземної мови лише оцінюють рівень сформованості у студентів методичних умінь підготовки, проведення й аналізу залікового уроку і позакласного заходу. На

методичних семінарах під час проходження практики студенти виступають із доповідями за темою курсової та кваліфікаційної робіт.

Згідно з контекстним підходом методичні вміння майбутніх учителів англійської мови початкової школи формуються у навчально-професійній діяльності, в якій контекст змісту навчання ніби зливається з професійною діяльністю. Це відбувається під час науково-дослідної роботи студентів, у проектній діяльності, на педагогічній практиці, під час написання курсової, кваліфікаційної робіт. Беручи участь в наукових дослідженнях, працюючи в школі, студенти, з одного боку, залишаються у позиції тих, хто ще навчається, а з іншого – у творчій позиції – створюють нові продукти професійної діяльності. Ця діяльність мотивує студента до самостійного пошуку нових знань задля практичного застосування.

Таким чином, застосування контекстного підходу створює низку сприятливих можливостей для формування методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи:

– реалізація динамічної моделі просування студентів від власне навчальної діяльності через квазіпрофесійну та навчально-професійну до власне професійної діяльності дозволяє їм виступати суб'єктами професійної, зокрема, методичної освіти;

– оптимальне співвідношення індивідуальних та колективних форм роботи забезпечує результативне засвоєння методичних знань і набуття методичних навичок й умінь;

– проблемно-пошуковий характер пізнавальної діяльності студентів та широке використання на заняттях професійних ситуацій сприяє оптимізації навчального процесу.

Використані джерела

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Вербицкий А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. – М.: Научно-исследовательский институт высшей школы, Вып. 3, 1986. – 40 с.
4. Вербицкий А. А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы / А. А. Вербицкий. – Жуковский; МИМ "Линк", 2000. – 41 с.
5. Семенова Е. С. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе контекстного подхода [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Е. С. Семенова. – Йошкар-Ола, 2007. – 25 с.
6. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : Навчальний посібник / О. Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.

Kmit' O.

FORMATION OF PRIMARY ENGLISH TEACHER'S METHODOLOGICAL COMPETENCE BY MEANS OF CONTEXT APPROACH

The article is devoted to the problem of formation of Primary English Teachers' methodological competence. The usage of the context approach is considered to be one of the problem solutions. The context approach ensures natural ties of students' knowledge acquired at university with their future profession. The conceptual positions of the approach were substantiated by Verbitsky A. A. According to the author's definition the context teaching is an active teaching applied at higher educational institutions, orientated towards students' professional training and implemented by means of the professional context and the gradual filling of teaching with the elements of professional activity. The context teaching is based on the idea of qualitative differences in the processes of creating contents, forms, methods and means of professional and studying activities, which can cause obstacles for acquiring professional competence in the teaching process organised in a traditional way. The educational information offered to students should be adopted in the context of professional activity to get the status of knowledge as the sensible reality reflection. In the article the trends of the context approach application to the formation of future Primary English Teachers' methodological competence are determined. The methodological competence is viewed as the totality of methodological knowledge, skills, abilities and individual, subjective, personal qualities which functions as the aptitude for projecting, adapting, organising, motivating, researching and controlling educational, cognitive, upbringing, developing aspects of primary pupils foreign language education in class and non-class work in communicating with young learners and by means of it. The necessity of the context teaching in the process of acquiring methodological knowledge and skills by students is substantiated and the peculiarities of organizing methodological training of specialists able to provide primary pupils' English learning at a high professional level on the basis of the context approach are clarified. According to the context approach methodological competence is developed in quasi-professional activity in the form of business games "teacher-pupils-experts" at practical classes, in educational and professional activity during teaching practice, while preparing essay and graduation projects, in scientific and research work as well.

Key words: *methodological competence, methodological knowledge, methodological skills, context approach, context teaching, Primary English Teacher.*

Стаття надійшла до редакції 09.01.2016