УДК 371.315.6

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Байдюк Любов Миколаївна
викладач
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
lubovsoroka17@gmail.com

Анотація: Реалізація навчальних програм та концепцій авторів навчальної літератури відбувається безпосередньо на уроках англійської мови із застосуванням різноманітних технологій, методів, підходів, прийомів, засобів, форм. Сутність означених дидактичних понять розглянемо для розуміння того, яким дидактичним площинам надавали перевагу в досліджуваний період.

Ключові слова: технологія, метод, компетенція, прийом.

З 1984 до 1990 рр. (І етап) поняття «технологія» в радянській педагогіці не використовувалось. Історію становлення педагогічної технології схематично подано у І. Дичківської [3, с. 48-49], а саме: «задум упровадити інженерний підхід → технічні засоби у навчальному процесі → алгоритмізація навчання → програмоване навчання → технологічний підхід → педагогічна технологія (дидактичний аспект) → поведінкова технологія (аспект виховання). З 1990 р. починають використовуватися інтерактивні (ґрунтуються на інтеракції – взаємодії) технології в освіті [3, с. 48].

Щодо навчання ІМ, то суспільно-економічні події середини 80-х рр. XX століття, які впливали на освіту країни, призвели до змін у сприйнятті свідомо-практичного методу навчання та сприяли обґрунтуванню нових методичних підходів – комунікативного та особистісно-діяльнісного. Так, І. Зимня у 1981 р. довела існування потреби в новому методі, акцентуючи на тому, що «впродовж майже десяти років ставиться питання про переорієнтацію навчання з мовної поведінки на саму особистість того, хто навчається, на потребу врахування його

здібностей, інтересів, а також мотивів навчання» [1, с. 142]. Започаткований у Великій Британії комунікативний підхід у часи набуття АМ статусу міжнародної (60-70-ті рр.), став відповіддю на незатність традиційної методики задовольнити потреби іноземців у вивченні АМ. Саме в той період ставлення до ІМ набуло прагматичного характеру: її розглядали як засіб комунікації, без потреби її академічного вивчення. Попри роки її вивчення в школах й у ЗВО люди стикалися з проблемою неволодіння розмовною мовою. Саме це стало основним поштовхом для відбракування елементів навчання, які не забезпечували розвиток комунікативних навичок.

Таким чином, комунікативний підхід гарантував: практичну мовленнєву комунікативну спрямованість навчання ІМ, що сприяло успішній підготовці учнів до майбутнього спілкування цією мовою; створення мотивації для активної навчальної діяльності школярів на основі спілкування і взаємодії в процесі обговорення й виконання навчальних завдань; можливість реалізації принципів і прийомів гуманістичного підходу (створення умов для виявлення й формування самостійності школярів, їхньої здатності до взаєморозуміння, взаємодії, співпраці тощо); розвиток самостійності учнів, створення умов для самовираження, самореалізації школярів, формування в них конкурентноспроможних якостей; реалізацію інших сучасних методичних підходів – особистісного, проектного, соціально-культурологічного, інтеграційного.

Як і всі інші методи, комунікативний підхід має свої недоліки, які виявлялись в ускладненнях щодо створення справжньої комунікативності. З одного боку, причиною цього виступало недостатнє знання вчителем інтересів і запитів учнів, з іншого – саме різноманіття цих захоплень, що унеможливлювало їх урахування під час вибору і створення навчальних ситуацій. Означене викликало складності в узгодженні між комунікативним навчанням школярів і реалізацією принципу усвідомленості та забезпеченням відповідного рівня їхньої теоретичної підготовки. Це спричинювалося дефіцитом навчального часу [5].

Цілком слушно М. Фіцула зазначав, що «ефективність засвоєння знань учнями залежить не тільки від методів і прийомів, а й від форми організації навчальної роботи» [8, с. 155].

Щодо організаційних форм навчання іноземної мови в ПШ І етапу, то найпоширенішими з них виступали домашня робота, екскурсія, виховний захід та урок (за Ю. Бабанським як «обмежена в часі організаційна одиниця навчального процесу, функція якого полягає в досягненні завершеної, але часткової мети навчання» [6]).

У 80-х рр. ХХ століття, під час шкільної реформи й активного пошуку, популярності набули уроки з використанням лінгафонного обладнання, хоча це явище не стало розповсюдженим через брак технічного забезпечення. Натомість, ще наприкінці 70-х рр. О. Танасієнко підкреслювала доцільність використання ТЗН. Така доцільність зумовлена законами фізіології та, заснованої на них, психології особистого сприйняття. Науковець наголошувала, що виняткова роль у формуванні та розвитку мислення відіграють візуальні та слухові аналізатори, оскільки через них людина сприймає 90% та 9% інформації [7]. Оскільки із засобів навчання в наявності були тільки підручники, вчителі самостійно підбирали або створювали наочність для уроків, складали різноманітні картки тощо. Серед видів навчальної роботи переважали фронтальна й індивідуальна.

Щодо інших організаційних форм навчання, то виховні заходи з англійської мови відбувалися не частіше одного-двох разів на рік. Найрозповсюдженіші з них відповідали такій тематиці: «The ABC Party», «Halloween», «Mother’s Day», «Christmas Party» тощо. Популярними були інсценізації казок та виховні заходи у формі змагань. Екскурсії не набули поширення з огляду на відсутність мовленнєвого середовища поза межами шкіл. Така ситуація спостерігалась упродовж усього досліджуваного періоду.

За часів ІІ етапу (90-ті рр. ХХ століття) набув поширення особистісно-діяльнісний підхід (метод), який почав закладатися в кінці 80-х рр. на основі праць Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна. Він

декларував знаходження в центрі навчання учня як особистості, його мотивів, цілей, виняткового психологічного складу. Базовими принципами навчання стали самостійність, активність та усвідомлення пізнання. Демократично налаштований педагог скеровував навчальний процес, опираючись на діалогічну стратегію міжособистісних упливів, розділяв свої повноваження з учнями, співпрацював з групою. Учитель визначав завдання, виходячи з інтересів учнів, рівня їхніх знань і вмінь, та формував і спрямовував увесь процес розвитку їхніх особистостей.

Провідна ідея цього методу окреслювала співробітництво як гуманістичну ідею спільної розвиваючої діяльності учнів і вчителів, яка ґрунтувалася на порозумінні, проникненні в духовний світ один одного, спільному аналізі ходу і результатів цієї діяльності. Крім того, важливе значення мало правильне, конкретне формулювання завдань і способи їх доведення до свідомості учнів. Тому початком будь-якої роботи мало бути усвідомлення мети.

Так, під особистісно-діяльнісним навчанням І. Якиманська розуміє органічне поєднання навчання, як нормативно побудованого процесу, та учіння, як індивідуальної значущої пізнавальної діяльності окремого суб'єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності. Науковець підкреслювала визначну роль пізнавальної діяльності учня в процесі учіння, адже саме вона сприяє розвитку особистості. О. Вишневський особистісно-діяльнісний підхід визнавав більш продуктивною суб'єкт-суб'єктною, діалогічною формою взаємодії педагога й учня.

ІІІ етап означився поступовим переходом української освіти від комунікативного до компетентнісного підходу в навчанні взагалі та ІМ, зокрема, основоположниками якого вважають: Н. Басай, Н. Бібік, В. Кременя, С. Ніколаєву, О. Савченко та інших.

Компетентнісний підхід науковці О. Пометун, І. П'янковська, В. Хименець визначають як «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде формування загальної компетентності людини, що є

сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості». У Наказі МОН України від 11.09.2007 року № 800 цей підхід охарактеризовано як «визначення й формування в учнів компетентностей, що дають можливість ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, і які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху».

На відміну від старої системи ЗУН (знань, умінь, навичок), компетентнісний підхід мав за мету не транслювання знань, а формування здатності здійснювати діяльність, її покликання до нового й креативності, самовдосконалення та навчання впродовж життя. Більш того, він мав інноваційний характер, що дозволяло ефективно розв'язувати завдання, використовуючи набуті знання [4, с. 165].

У цьому контексті цілком слушно Б. Грудинін констатує, що успішний розвиток закордонних держав досягнуто не тільки завдяки побудованій на компетентнісній основі західній системі освіти, а й, в першу чергу, узгодженій взаємодії економіки, науки й системи освіти [2, с. 143]. На жаль, такої системності дуже бракує нашій країні.

Список літератури

1. Ветохов О.М. Розвиток психології навчання іноземних мов у 70-ті роки XX ст. / / Історія педагогіки, психології, освіти. – 1999. – № 4. – С. 138–145.
2. Грудинін Б. Компетентнісний підхід – сутності висхідних понять та положень / Б. Грудинін // Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 7. – Ч. 2. – С. 140-146.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум: навчальний посібник / І.М.Дичківська. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 448 с.
4. Жафяров А. Ж. Философские противоречия в интерпретациях понятий «компетенция» и «компетентность» / А. Ж. Жафяров // Философия образования. – № 1(40). – 2012. – С.163-169., с. 165.
5. Комунікативний метод навчання іноземних мов [Електронний ресурс] // Основи педагогіки і виховання. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: http://www.startpedahohika.com/sotems-1478-1.html.

6. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. Ю. К. Бабанского, – 2-е изд., доп. и перераб. – М., Просвещение, 1988. – 479 с.

7. Танасієнко О. В. Використання технічних засобів навчання у навчальному процесі / О. В. Танасієнко / [Електронний ресурс] Режим доступу: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28365/

8. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К.: Академія, 2002. – 527 с.