

Г. В. Мерхелевич, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ЗАРУБІЖНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ (В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ)

Мерхелевич Г. В.

Зарубіжні методологічні підходи до інтенсивного навчання викладачів медичних ВНЗ іноземній мові (в історичній ретроспективі)

У статті розглядаються методологічні підходи до навчання викладачів ВНЗ іноземній мові. Автор аналізує досвід зарубіжної педагогіки, дає її історико-науковий огляд, досліджує сучасні концепції, теорії, підходи, методики. Розгляд зарубіжних методологічних підходів здійснюється на основі порівняння як з точки зору викладання мови, так і з позицій оволодіння мовою тих, хто навчається. Розглядаються їх переваги та недоліки, а також передумови до внесення необхідних змін у методику навчання іноземній мові. Матеріал подається у вигляді огляду й аналізу професійних позицій провідних зарубіжних методистів щодо вивчення другої іноземної мови. У статті звертається увага на розбіжність у рекомендаціях авторів навчальних програм і характером ведення навчального процесу викладачами-лінгвістами, демонстрованим у ході аудиторної роботи. У статті розглядається роль викладача і студента в навчальному процесі. Обговорюються питання пріоритету в підсвідомому опануванні мовою як засобом спілкування над усвідомленим вивченням його теоретичних основ.

Ключові слова: комунікація, методи, методики, підходи, методологія, концепція, теорія, навички, уміння.

Мерхелевич Г. В.

Зарубежные методологические подходы к интенсивному обучению преподавателей медицинских вузов иностранному языку (в исторической ретроспективе)

В статье рассматриваются методологические подходы к обучению преподавателей вузов иностранному языку. Автор анализирует опыт зарубежной педагогики, приводит ее научно-исторический обзор, исследует современные концепции, теории, подходы, методики. Рассмотрение зарубежных методологических подходов осуществляется на основе сравнения как с точки зрения преподавания языка, так и с позиций овладения языком

обучаючимися. Рассматриваются их преимущества и недостатки, а также предпосылки к внесению необходимых изменений в методику обучения иностранному языку. Материал приведен в виде обзора и анализа профессиональных позиций ведущих зарубежных методистов по отношению к обучению иностранному языку как второму. В статье обращается внимание на расхождение в рекомендациях авторов учебных программ и характером ведения учебного процесса преподавателями-лингвистами, демонстрируемым в ходе аудиторной работы. В статье рассматривается роль преподавателя и студента в учебном процессе. Обсуждаются вопросы приоритета в подсознательном освоении языка как средства общения над осознанным изучением его теоретических основ.

Ключевые слова: коммуникация, методы, методики, подходы, методология, концепция, теория, навыки, умения.

Однією з актуальних проблем сучасної педагогіки вищої школи є вивчення іноземної мови викладачами ВНЗ.

Це підтверджується розширенням ділових і культурних зв'язків України із зарубіжними країнами та збільшенням кількості іноземних студентів, які навчаються в українських ВНЗ, а отже, і практичною необхідністю професійної підготовки вітчизняних викладачів спеціальних дисциплін українських ВНЗ, що обумовлено необхідністю вступу світової спільноти в еру інформаційної цивілізації, подолання комунікативних бар'єрів, серед яких є оволодіння іноземними мовами.

У цих умовах очевидною стає недостатня методологічна розробленість проблеми підготовки вітчизняних викладачів медичних ВНЗ до навчання студентів іноземною мовою.

Цілі статті:

1. Розкрити ідеї зарубіжних науковців у сфері навчання студентів та фахівців з вищою освітою.

2. Актуалізувати зарубіжні методики, вагомі для якісного оволодіння українськими фахівцями іноземною мовою.

У зв'язку з цим, мета нашої статті – в загальних рисах показати професійну затребуваність необхідності ефективного вирішення даної

методологічної проблеми, конкретні ідеї та практичні нароби в педагогічній науці за кордоном, які мають місце в історичній ретроспективі.

Враховуючи національний масштаб актуальності поставлених у педагогіці вищої школи завдань, доцільним вважаємо проведення історико-наукового огляду методологічних підходів до даної проблеми в сучасній педагогіці.

Опрацювання наукової літератури, зокрема і зарубіжної, дозволило нам виділити ряд провідних авторів в сфері даної проблематики, серед яких: Б. Кумаравіделу і Н. Прабху (Індія); М. Лонг, В. Макей, У. Ріверс, Е. Ентоні, А. Фрайес і С. Фрайес, Р. Ладло, Л. Блумфілд, Н. Брукс, Ч. Хокетт (США), а також Х. Штерн, У. Рутерфорд, Р.Елліс, Х. Палмер, Л. Александер, П. Скехан, М. Хеллідей, А. Уїддоусон (Великобританія) та ін.

Так, Б. Кумаравіделу (B. Kumaravadivelu) у своїх наукових працях, включаючи книгу «Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod», наводить докладну хронологію методичних модифікацій і подій, висвітлюючи досвід, накопичений методистами з різних країн світу в цій галузі педагогіки [7]. Автор дав цікаву характеристику трьох методологічних підходів з досліджуваного питання: підхід з орієнтацією на власне мову як предмет (об'єкт) вивчення, підхід з орієнтацією на потреби учня і підхід з орієнтацією на процес оволодіння мовою.

При цьому методичний підхід, орієнтований на мову як предмет вивчення (language-centered methods), поширюється на методи, засновані на вивченні граматики мови. Призначенням методів цієї категорії (наприклад, слухомовного або аудіолінгвального методу) є створення для учнів можливості відпрацьовувати на практиці застосування наперед заданих граматичних конструкцій за допомогою вправ, що виконуються під час аудиторного заняття. При цьому передбачається, що застосування даного методу дозволить тим, хто навчається, в підсумку оволодіти іноземною мовою на основі граматики і те, що (при потребі спілкування в позааудиторних умовах на виучуваній ними іноземній мові) вони можуть робити це на основі раніше засвоєних матеріалів

навчальної програми. На підставі вищевикладеного можна зробити висновок про те, що навчання мови за допомогою методів, заснованих на даному методичному підході, ґрунтується на штучній мотивації або примусі, а не на впливі природно сформованих умов або факторів, що передбачало б механічне, або «супутне», засвоєння мови, без навмисного докладання зусиль з боку учня, тобто на підсвідомому рівні.

Стає зрозумілим, що для вивчення іноземної мови та формування вміння його застосовувати в практичних цілях тим, хто навчається, необхідно постійно й навмисно тримати в полі зору граматику цієї мови за допомогою періодичного виконання відповідних вправ протягом тривалого періоду часу.

Викладачі, які застосовують методику, орієнтовану на мову як предмет або об'єкт вивчення (language-centered method) розглядають процес опанування мовою як явище, засноване на накопиченні знань, тривалість якого в часі можна передбачити, а отже, запланувати.

Методика з орієнтацією на потреби учня (learner-centered methods) об'єднує методи, головною метою яких є задоволення в ході навчального процесу потреб і бажань тих, хто навчається, на основі моделювання ситуацій, що часто зустрічаються в їх житті. Засновані на цьому підході методи навчання, наприклад, комунікативний метод (Communicative Language Teaching), покликані забезпечувати учнів можливістю відпрацювання на практиці заздалегідь відібраних і збудованих у певній послідовності лінгвістичних конструкцій і комунікативних складових (напр., здійснюваних дій або виконуваних ролей) за допомогою практичної реалізації методичних прийомів певної цільової спрямованості або тематичного змісту. При цьому передбачається, що зосередженість на слуховому сприйнятті іноземної мови в поєднанні з візуальним сприйняттям образів і фізичних дій забезпечить у результаті достатній ступінь володіння засвоюваною мовою в учнів, які зможуть застосовувати як теоретичний матеріал, так і сформовані практичні навички для задоволення своїх комунікативних потреб у позааудиторних умовах.

Викладачі, які використовують у своїй роботі даний методичний підхід, бачать своєю метою формування в учнів володіння іноземною мовою літературного рівня в поєднанні з умінням вільного спілкування в усній формі. Для цього вони навчають студентів іноземній мові з урахуванням умов, в яких тим, хто навчається, доведеться застосовувати засвоєвану мову в повсякденному житті і в процесі подальшого навчання, пов'язаного з накопиченням нових знань і підвищенням кваліфікації. При цьому вивчення мови відбувається на основі фраз, а не окремих слів, шляхом їх практичного застосування в комунікативному підтексті різної тематики.

Викладачі, які використовують у своїй роботі даний методичний підхід, ставлять перед собою мету сформувати в учнів володіння іноземною мовою на літературному рівні в поєднанні з умінням вільного спілкування в усній формі. Для цього вони навчають студентів іноземній мові з урахуванням умов, в яких їм доведеться застосовувати засвоєвану мову в повсякденному житті й у процесі подальшого навчання, пов'язаного з отриманням нових знань і підвищенням кваліфікації. При цьому опанування мови відбувається на основі фраз, а не окремих слів, шляхом їх практичного застосування в комунікативному підтексті різної тематики.

Незважаючи на безперервні суперечки навколо циклічної та аналітичної основи навчальних програм, методи, побудовані на цій основі, розглядають процес навчання як явище, засноване на нарощуванні або накопиченні знань і на передбачуваності в частині його тривалості за часом. Прихильники методики, орієнтованої на вивчення мови, так само як і ті, хто є прихильником методики, орієнтованої на учня, пов'язують процес навчання з принципом накопичення знань. Основна відмінність між цими двома методичними підходами полягає в тому, що застосування методики з акцентом на мову передбачає накопичення знань щодо засвоєння граматичних конструкцій; а методика, орієнтована на учня, передбачає доповнення характерного для першої методики процесу накопичення знань в сфері граматики, прийомами,

пов'язаними з асоціативним засвоєнням матеріалу на основі поєднання інформації, яка сприймається одночасно слуховою та зоровою пам'яттю.

Методика, орієнтована на процес оволодіння мовою (Learning-Centered Methods), об'єднує методи, об'єктом яких є власне процес освоєння мови як засобу пізнання, а також придбання необхідних умінь і навичок. Засновані на такому підході методи, наприклад, природний метод (the Natural Approach) переслідують мету створення тому, хто навчається, умов, що сприяють його взаємодії з іншими учасниками навчального процесу на основі вільного спілкування в ході розв'язання конкретних практичних завдань смислового або тематичного характеру, яке відбувається під час аудиторних занять. Однією з підстав для застосування такого методичного підходу є переконаність його прихильників у тому, що розв'язання будь-якого завдання практичного чи прикладного характеру іноземною мовою сприяє його засвоєнню в необхідному для учня ступені та подоланню психологічних і технічних труднощів, пов'язаних з переходом з рідної мови на іноземну, з якими учень як суб'єкт навчального процесу ще продовжує стикатися на поточному етапі.

Викладачі, що здійснюють навчання іноземній мові за допомогою цієї методики, вважають, що процес оволодіння мовою не є передбачуваним по тривалості часу, що витрачається на навчання, і залежить від цілого ряду факторів, включаючи індивідуальні особливості учнів. У зв'язку з цим такий методичний підхід не передбачає подачу нового матеріалу в класі у формі заздалегідь відібраного й вибудованого в заданій послідовності граматичного матеріалу, а вимагає створення умов для безпосередньої рольової участі кожного учня в практичних діях певної смислової наповненості, модельованих під час аудиторного заняття. При цьому викладачі стверджують, що домогтися максимальної ефективності процесу навчання мови можна тільки за умови, що об'єктом процесу є не власне мова як предмет теоретичного вивчення, а створення умов для її використання як засобу сприйняття інформації та здійснення певних практичних дій. Крім того, на думку викладачів, складність будь-якої мови як системи обмежує можливість поелементної класифікації його

структури, пояснення тих чи інших його особливостей і подачі теоретичного матеріалу тому, хто навчається, у зручній для нього формі.

Б. Кумаравіделу вивчив такі методологічні аспекти проблеми, як «Особливості мови», а також проблеми, пов'язані з його оволодінням і викладанням; «Методологічні підходи до навчання мови»; «Передбачувані тенденції в зміні методики навчання мови на тлі прогнозу їх очікуваних результатів» й ін.. При цьому Б. Кумаравіделу застосовує поняття «метод» як те, «що стосується методики», сформульованої і створеної фахівцями в даній сфері, а поняття «методологія» – як «уособлення того, що фактично робить викладач під час аудиторного заняття з метою розв'язання сформульованих ним основних і супутніх йому другорядних завдань кожного конкретного аудиторного заняття як фрагмента навчального процесу»[7, с. 139]. На підставі цього смислового розходження між поняттями «метод» і «методологія» він робить висновок про те, що «метод» являє собою поняття структурне, а «методологія» – поняття процесуальне [7, с. 162].

У. Макей у своїй книзі *Language teaching analysis* досліджує феномен методу і його значення у вивченні іноземної мови. Він вперше сформулював поняття аналізу методики (*method analysis*) та аналізу процесу викладання (*teaching analysis*). У. Макей стверджував, що будь-яке смислове значення слова «метод» має передусім проводити чітку межу між тим, для чого спочатку був призначений підручник, і тим, чому з його допомогою фактично вчить викладач. Смислове значення поняття «метод» не повинно допускати плутанини між тим, що відноситься до змісту текстової інформації навчальних матеріалів і тим, що стосується дій викладача, який цю інформацію використовує, тобто між власне методом і тією манерою, в якій фактично ведеться викладання матеріалу, що міститься в тексті підручника. З цього випливає, що аналіз методу й аналіз процесу викладання – це два різних поняття, оскільки кожне з них стосується дослідження різних об'єктів. При цьому в поняття «аналіз методу» вкладається розуміння того, як викладання передбачено підручником, у той час як «аналіз процесу викладання» стосується

конкретного обсягу роботи, виконаної викладачем під час аудиторного заняття [12, с. 138].

Концепція У. Ріверс викладена в книзі «The Psychologist and the Foreign Language Teacher» [15], яка вийшла у світ у 1968 році, стала стандартом як для майбутніх, так і для досвідчених викладачів. Книга набула популярності й отримала підтримку у всіх прихильників нових методичних підходів до процесу навчання. Автор розкриває поняття методології організації навчального процесу і наводить методичні рекомендації з питань, пов'язаних із забезпеченням активності студентів різних рівнів підготовки, з методами оцінювання якості навчальних матеріалів, ефективного проведення практичних занять, а також розроблення відповідних вправ. У кінці кожного розділу книги автор формулює питання дослідного й дискусійного характеру, що відіграють роль інструмента підвищення ефективності аудиторних занять, а також список рекомендованої літератури. У. Ріверс однією з перших піддала критиці твердження прихильників методики навчання мови з акцентом на мову як предмет вивчення, які помилково припускали, що учні можуть з успіхом застосувати на практиці набуті ними знання в сфері окремих елементів граматики, а також накопичений у ході навчального процесу лексичний запас для передачі інформації при спілкуванні в різних повсякденних ситуаціях за межами навчального процесу. На думку У. Ріверс, таке перетворення набутих знань у розмовні навички в історії педагогіки не відбулося через те, що процес набуття вмінь відрізняється від процесу їх застосування на практиці у вигляді навичок.

Першим, хто в наш час сформулював основу для розуміння складових частин поняття «метод», був Е. Ентоні (E. Anthony) Метою його роботи «Approach, method, technique» було забезпечення довгоочікуваної гармонійної сполучуваності назв зі смисловими значеннями компонентів процесу навчання мови. Він запропонував трирівневу класифікацію, що складається з понять «підхід», «метод» і «методичний прийом» [1, с. 63]. Е. Ентоні сформулював поняття «підхід» як «сукупність взаємопов'язаних положень щодо сутності і

ролі мови, її викладання і засвоєння», дав характеристику мови як «власне предмету викладання» і стверджував «точку зору, принцип і об'єкт уваги ... » [1, с. 63 – 64].

При цьому, згідно з формулюванням, наведеним Е. Ентоні, метод – це «докладний план упорядкованого уявлення навчального матеріалу про мову, жоден з елементів якого не тільки не суперечить відповідному підходу, але й ґрунтується на ньому. Підхід є поняттям аксіоматичним, а метод – процесуальним» [1, 65].

Поняття «психолінгвістичний вакуум» вперше в міжнародній педагогіці сформулював М. Лонг. Він відносив його до методики навчання іноземній мові з орієнтацією на мову як на предмет вивчення, одному з трьох методичних підходів до вивчення іноземної мови, відомих до моменту виходу в 1985 році з друку його книги «The role of instruction in second language acquisition: Task – based language teaching». До того ж однією з цілей підготовки цього видання стала спроба автора сприяти викладачам-лінгвістам у формулюванні педагогічного еквівалента того, що вони сприймали як основоположні особливості двох інших методичних підходів, до яких відносяться: «методика з орієнтацією на потреби учня» і «методика з акцентом на процес оволодіння мовою тих, хто навчається». У зв'язку з цим прихильники «методичного підходу з орієнтацією на мову як на предмет вивчення» стверджують, що вони формують свою професійну позицію на основі запропонованого автором книги психолінгвістичного дослідження процесу формування в учнів навичок володіння мовою, намагаючись ввести це поняття в методику вивчення іноземної мови як постійний компонент.

Автор надрукованої в 1987 році книги «Second Language Grammar: Learning and teaching» У. Рутерфорд (WE Rutherford), що відноситься до прихильників «методичного підходу з орієнтацією на мову як предмет вивчення», стверджує, що підвищення ступеня засвоєння мови відбувається переважно, «за принципом накопичення» [16, с. 4]. Тут мова йде про відбір граматичних конструкцій та лексичних одиниць, що класифікуються за

частотністю їх застосування й рівнем складності. При цьому завдання викладача полягає в тому, щоб кожен раз вводити в навчальний процес нову лексичну одиницю і сприяти тим, хто навчається, в її застосуванні на практиці, продовжуючи процес доти, поки вони не доведуть це вміння до автоматизму.

Крім того, «методичним підходом з орієнтацією на мову як предмет вивчення» було присвячено цілий ряд видань. Так, у надрукованій у 1960 році й популярній у той час книзі Н. Брукса (N. Brooks) «Language and Language Learning: Theory and Practice» [6], була представлена ґрунтовна і всебічна інформація про слухо-голосовий (аудіолінгвальний) метод вивчення іноземної мови. Метою даного видання було сприяння викладачам-лінгвістам у досягненні відповідності вимогам цього методу нарівні з іншими міжнародними методами вивчення іноземної мови. Автор книги широко висвітлює різні аспекти теорії мови, її викладання та засвоєння учнями. У другому виданні книги наведена інформація про структуру контрольних завдань (тестів), про методичні особливості і прийоми формування 4-х основних навичок володіння мовою. Торкаючись питання про перевагу наслідування чужої промови перед осмислюванням почутого, Н. Брукс (N. Brooks) відзначав, що неосмілене застосування стандартних фраз і граматичних конструкцій на практиці вважалося найбільш важливим компонентом техніки викладання іноземної мови, оскільки навчання на основі наслідування чужої мови, на противагу її осмисленню «дозволяло скористатися можливостями пам'яті до сприйняття смислового значення фрази або граматичної конструкції в різних за змістом і тематикою текстах у випадках, коли буває важко зрозуміти її значення на основі осмислювання, зважаючи на дефіцит часу» [3, с. 146]

У 1961 році вийшла друком книга А.С. Фрайес і С.С. Фрайес (Fries, SS і Fries AC) «Foundations of English Teaching» [4], що містить зведення граматичних і лексичних одиниць, класифікованих за трьома рівнями: початковим, середнім та вищим. У цій книзі були також наведені рекомендації та пропозиції щодо створення ситуативних діалогів, побудованих на граматиці

й лексиці, які відповідали б рівню їх складності в системі класифікації. Істотно сприяла розширенню сфери поширення слухо-голосового методу публікація в 1964 році книги Р. Ладо (R. Lado) «Language Teaching: A Scientific Approach» [9].

У свою чергу, визнаний одним із засновників контрастивної, або порівняльної, лінгвістики як складової частини прикладної лінгвістики, Р. Ладо вніс істотний внесок у доопрацювання навчальних матеріалів з вивчення іноземної мови. В одній зі своїх провідних робіт «Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers» він пише: «Обсяг зусиль, затрачених на засвоєння іноземної мови багато в чому визначається можливостями порівняльного аналізу іноземної мови з рідною» [8, с. 37]

Видний мовознавець Л. Блумфілд (L. Bloomfield) у своїй роботі «Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language» звертає увагу фахівців на важливу роль практики в оволодінні іноземною мовою, наводячи таке твердження: «Між знаннями про мову і володінням нею немає ніякої зв'язку. Володіння мовою – це не питання знання ... Це питання практики ... Все, що Вам необхідно, відпрацьовуйте на практиці, поки це не стане звичкою» [2, с. 16]. Він також стверджував, що «опанувати мову можна тільки шляхом наполегливості. Будь-які інші підходи виявляються марними» [2, с. 12].

Американський мовознавець Ч. Хокетт (C. Hockett) є автором цілого ряду основоположних тверджень, що дозволили внести систематизацію в лінгвістику США на загальнонаціональному рівні. Він є представником етапу структуралізму в лінгвістиці та послідовником Л. Блумфілда. Присвятивши близько півстоліття свого життя освітній діяльності у стінах американських університетів, Ч. Хокетт стверджував, що мові необхідно навчати не як науці чи академічній дисципліні, а створювати умови для її опанування в ігровій формі. Одним з істотних вкладів Ч. Хокетта вважається формування методичного підходу до оволодіння іноземною мовою, заснованого на зіставленні подібностей і відмінностей в акті спілкування, властивому різним тваринам, з такими, що характерні для спілкування між людьми [5, с. 11].

Британський дослідник П. Скехан (P. Skehan) у своїй книзі *A Cognitive Approach to Language Learning*, що вийшла з друку в 1998 році, розкриває дві теми, одна з яких охоплює опис психолінгвістичних і когнітивних сторін процесу оволодіння іноземною мовою, а інша присвячена розкриттю відмінностей між педагогічними категоріями універсального й індивідуального підходів до тих, хто навчається [17, с. 21].

Р. Елліс у своїй книзі «*Learning a Second Language through Interaction*», що вийшла в 1999 році, переслідував дві мети. По-перше, зробити свій внесок у теоретичний аналіз та практичні дослідження ролі спілкування у вивченні мови, розглядаючи її не з позицій викладача, а з позицій її засвоєння тими, хто навчається; по-друге, представити результати своєї викладацької та наукової роботи, проведену автором у період викладання англійської мови неангломовним студентам в Японії і Філадельфії (США). Базуючи свої докази на загальноновизнаному твердженні Е. Хетч про те, що учні пізнають граматику мови за допомогою спілкування на ній, а не вчать граматику для того, щоб з її допомогою спілкуватися; методисти розробили й перевірили на практиці свої теоретичні висновки про те, яким чином і якою мірою акт спілкування як методичний прийом сприяє засвоєнню іноземної мови на підсвідомому рівні. Серед тих, хто брав участь у цих дослідженнях, назбирав достатньо доводів, що дозволили сформулювати теоретичні виклади на підтримку такого підходу, були так звані «інтеракціоністи» М. Лонг (M. Long), Т. Піка (T. Pica) і С. Гасс (S. Gass), а результати їхніх зусиль стали підставою для того, щоб розглядати елемент спілкування як соціокультурний феномен навчального процесу, наявність якого зумовлює його ефективність.

Протягом 80-х років минулого століття деякі методисти-теоретики експериментували із застосуванням методичних підходів, орієнтованих власне на процес опанування мови учнями. До числа таких методичних підходів відносяться: "методика осмисленого сприйняття" (*comprehension approach*), описана Х. Уїніцом (H. Winitz) [19], «природний підхід», або прямий метод, (*natural approach*), який описали С. Крашен і Т. Террелл (S. Krashen і T. Terrell)

[6, 19], «профільний підхід» (proficiency-oriented approach), який був описаний А. Омаггіо (A. Omaggio) [13], «комунікативний підхід» (communicational approach), описаний Н. Прабху (N. Prabhu) [14], «лексичний підхід» (lexical approach), який описали М. Льюїс (M. Lewis) [11] і Дж. Уїлліс (J. Willis) [18], а також «процедурний підхід» (process approach), який описали М. Легутке і Х. Томас (M. Legutke і H. Thomas) [10].

Послідовність «уявлення – відпрацювання – застосування» ставить викладача в позицію особи, повністю відповідальної за аудиторну роботу, оскільки, за словами П. Скехана (P. Skehan) її буває «досить легко організувати, і, до того ж, ця робота тісно пов'язана з цілим рядом методичних прийомів, які, до всього іншого, дозволяють ефективно працювати з учнями, що об'єднуються в численні навчальні групи. Крім того, застосовувані методичні прийоми дозволяють демонструвати взаємини між викладачем і учнями, побудовані за принципом підпорядкування останніх першим протягом всього заняття, оскільки викладач завжди знаходиться в центрі всієї аудиторної роботи» [17, с. 94).

Висновки. Таким чином, науковий аналіз проблеми методологічних підходів до навчання викладачів медичних ВНЗ іноземній мові, наявний у сучасній педагогічній літературі, знайомство з відповідними першоджерелами дозволяють нам зробити ряд висновків.

По-перше, сучасна зарубіжна педагогічна наука накопичила величезний методологічний досвід навчання іноземній мові викладачів спеціальних дисциплін.

По-друге, у практичній педагогіці Великобританії, США, Індії, а також інших країн світу доведена професійна затребуваність необхідності ефективного вирішення даної методологічної проблеми.

По-третє, проблема вдосконалення методологічних підходів до навчання викладачів іноземній мові обумовлена необхідністю вступу світового співтовариства в еру інформаційної цивілізації, подолання комунікативних бар'єрів, якими є іноземні мови.

По-четверте, актуальність досліджуваної нами проблеми не викликає сумніву і вимагає свого подальшого вивчення й розвитку.

Література

1. Anthony, E. M. (1963). Approach, method, technique. *English Language Teaching*, 17, 63–67.
2. Bloomfield, L. (1942). *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
3. Brooks, N. (1964/1960). *Language and language learning: Theory and practice* (2nd ed.). New York: Harcourt, Brace & World.
4. Fries, C. C., & Fries, A. C. (1961). *Foundations of English teaching*. Tokyo: Kenkyusha.
5. Hockett, C.F. (1959). *A course in modern linguistics*. New York: Macmillan.
6. Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: The Alemany Press.
7. Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
8. Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
9. Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
10. Legutke, M., & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London: Longman.
11. Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
12. Mackey, W. F. (1965). *Language teaching analysis*. Bloomington: Indiana University Press.
13. Omaggio, A. C. (1986). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.

14. Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
15. Rivers, W. M. (1964). *The psychologist and the foreign language teacher*. Illinois: University of Chicago Press.
16. Rutherford, W. E. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. London: Longman.
17. Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
18. Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. London: Collins Cobuild.
19. Winitz, H. (Ed.). (1981). *The comprehension approach to foreign language instruction*. Rowley, MA: Newbury House.

Merkhelevich G. V.

International Experiences of Using Language Teaching and Learning Approaches for the Medical University Faculty Staff

This paper looks at different methodologies and methods of teaching foreign languages to university professors. The paper is concerned with review and analysis of international language teaching/learning methods belonging to and used at different times of English language teaching history. Present-day pedagogy concepts, as well as theories, approaches and procedures of and relevant to language teaching and learning are dealt with on a comparison basis. Views of some well-known international pedagogists engaged in ESL teaching and teacher education on the classroom activity educational approaches and methods are provided. Discrepancies between the textbook guidelines and content of classroom procedures offered by average teacher are outlined.

The paper explores weak and strong sides of the most widely used and discussed methods, including those belonging to language-centered, as well as to learner- and learning-centered approaches. Comparative analysis is made for different classroom factors that affect linearity and manageability of the learning process and learner's outcome, based on releasing views of those supporting different teaching approaches. The method analysis and teaching analysis are classified and defined for easier understanding. Different views and possible options for the teacher and learner roles during classroom activities are discussed in terms on their effect on the student outcome.

The paper mentions some problems currently discussed and argued upon the role, if any, of learners' native language during the target language acquisition process. Grammar knowledge and communication skill interaction-based development are argued and attempted to be proved for their importance-based priority for the learning process.

Key words: communication, methods, approaches, methodology, conception, theory, practice, skills.

Відомості про автора:

Мерхелевич Геннадій Вікторович – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, генеральний директор навчально-методичного комплексу іноземних мов АРПІ, м. Донецьк, Україна.

Стаття надійшла до редакції 06.12.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.