

11. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / О.Л. Кононко. — К. : Освіта, 1998. — 255 с.
12. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [редкол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. — Умань : ПП Жовтий, 2010. — Вип. 34. — С. 207—211.
13. Урунтаєва Г.А. Дошкільна психологія : учеб. пособ. для учащ. сред. пед. учеб. завед. / Г.А. Урунтаєва. — 2-е изд. — М. : Изд. центр «Академия», 1997. — 336 с.
14. Чорна О.О. Виховання у молодших школярів шанобливого ставлення до людей : метод. реком. для вчит. почат. шк. та батьків / О.О. Чорна. — Умань : РВЦ «Софія», 2009. — 40 с.

Рецензент: Рейпольська О.Д., кандидат педагогічних наук.

УДК 377(378)

Л.Я. Зєня,

*доцент кафедри лінгводидактики та методики викладання іноземних мов
Горлівського інституту іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
кандидат педагогічних наук, доцент*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ» ДЛЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Однією з актуальних проблем професійної підготовки вчителя в Україні є формування його готовності до навчання іноземних мов (ІМ) у профільній школі (10—11 класи). Зазначена проблема зумовлюється наявністю протиріччя між потребою суспільства у висококваліфікованих вчителів профільної школи, спроможних виконувати свої професійні функції відповідно до сучасних загальнодидактичних і власне методичних вимог, і відсутністю спеціальної підготовки на практиці.

Констатувати недослідженість цієї проблеми дає змогу вивчення освітнього середовища профільної школи, видів профілів, стану профільного навчання ІМ: особливостей навчання ІМ в класах різних профілів, його навчально-методичного оснащення і рівня готовності до нього вчителів.

Із цією метою були опитані вчителі ІМ різних шкіл Донецької області (м. Авдіївка, м. Артемівськ, с. Богатир, м. Волноваха, м. Горлівка, м. Дебальцеве, м. Дзержинськ, м. Димитров, м. Донецьк, м. Єнакієве, с. Званівка, с. Зелений Гай, м. Гловайськ, м. Кіровськ, м. Комсомольське, м. Костянтинівка, м. Краматорськ, м. Красний Лиман, м. Красноармійськ, м. Красногорівка, м. Курахове, м. Макіївка, м. Маріуполь, м. Сіверськ, м. Сніжне, м. Торез, м. Харцизьк, м. Шахтарськ, м. Ясинувата) і студенти V курсу Горлівського інституту іноземних мов, які проходили педагогічну практику в різних містах України.

Результати проведеного опитування свідчать про незадовільний стан готовності вчителів до навчання ІМ у профільній школі. Цей висновок підтверджується і даними вивчення нормативної і навчально-методичної документації у Горлівському

міському відділі освіти. Вивчення навчальних планів профільних шкіл, авторських програм спецкурсів, рекомендованих для профільного навчання в середній школі, засвідчило, що профільне навчання ІМ може реалізовуватися певною мірою лише у філологічних класах. Що стосується всіх інших профілів, то для розширення змісту іншомовної освіти в них міг бути використаний тільки авторський спецкурс «Ділове спілкування».

Паралельно нами вивчався стан підготовки майбутніх учителів до профільного навчання ІМ у вищому мовному педагогічному закладі, університетах і інститутах післядипломної освіти (Горлівському інституті іноземних мов, Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського, Донецькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів).

Аналіз нормативних документів вищої педагогічної освіти — навчальних планів, робочих програм з дисциплін, що вивчаються у вищих закладах освіти, Державних і галузевих освітніх стандартів вищої професійної освіти — свідчить про те, що спеціальної підготовки майбутніх вчителів до профільного навчання ІМ старшокласників не ведеться.

Результати проведеного дослідження дають нам змогу зробити такі висновки:

— стан профільного навчання ІМ старшокласників можна покращити за рахунок формування у вчителя відповідної готовності до його реалізації;

— існуюча система підготовки вчителя ІМ недостатньо орієнтована на потреби профільної

школи і не формує його готовності до реалізації профільного навчання ІМ старшокласників;

– формування готовності вчителя ІМ до реалізації виробничих функцій у профільній школі можна досягти за рахунок моделювання системи методичної підготовки вчителя до навчання ІМ старшокласників в умовах багатпрофільності;

– ефективність функціонування системи методичної підготовки вчителя до навчання ІМ у профільній школі має забезпечуватись створенням відповідних педагогічних умов і впровадженням у навчальний процес вищих навчальних закладів (ВНЗ) спецкурсів, зокрема інтегрованого курсу (ІК) «Навчання іноземних мов у старшій профільній школі».

Вивчення та аналіз теоретико-методологічних засад підготовки вчителя до навчання ІМ у профільній школі дали нам змогу виявити особливості професійно-методичної діяльності вчителя і обґрунтувати критерії його готовності до профільного навчання ІМ; створити концептуальну модель системи методичної підготовки та дослідити психолого-педагогічні умови її реалізації [3].

Досліджені концептуальні засади методичної підготовки вчителя ІМ профільної школи служили підґрунтям для визначення змісту та шляхів реалізації такої підготовки. Так, було укладено інтегрований спецкурс «Навчання іноземних мов у старшій профільній школі» для студентів ВНЗ та інші дидактичні матеріали, впроваджені спочатку в процес підготовки і перепідготовки вчителя і на базі яких пізніше здійснено експериментальну перевірку робочої гіпотези дослідження.

Робоча гіпотеза мала таке формулювання: належного рівня готовності майбутнього вчителя до навчання ІМ у профільній школі можна досягти за умов:

– реалізації системи методичної підготовки студентів, яка ґрунтується на взаємозв'язку структурного, цільового, змістового і процесуально-діяльнісного компонентів і позитивно впливає на якість навчальної діяльності;

– побудови підготовки студентів як процесу поетапного становлення професійно-методичної готовності майбутніх учителів до навчання ІМ у профільній школі, яка передбачає розвиток спеціальних методичних і особистісних компетентностей;

– розширення змісту методичної підготовки майбутніх учителів ІМ за рахунок теоретично обґрунтованих знань про профільне навчання ІМ як одну із форм індивідуалізації і диференціації освіти у старшій школі, а також про допрофільну підготовку учнів та умінь і здатностей до виконання ними виробничих функцій у конкретних умовах;

– формування у студентів позитивної мотивації, розвитку професійних і особистісних якостей, необхідних для реалізації профільного навчання ІМ у старшій школі;

– використання сучасних особистісно орієнтованих технологій навчання як способів забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу;

– забезпечення процесу навчання студентів відповідними спеціальними курсами, зокрема спецкурсом «Навчання іноземних мов у старшій профільній школі», та навчально-методичними матеріалами;

– організації навчально-виховного процесу з урахуванням окрім загальнонавчаних дидактичних і методичних принципів також таких, реалізація яких є основною умовою досягнення поставленої мети, а саме: наступності спеціальної методичної підготовки майбутнього вчителя з базовим курсом методики викладання іноземних мов; гнучкості; інтегративності; мотивації пошуково-дослідницької діяльності студента; суб'єктної активності студента; розвитку креативності студента.

Для перевірки робочої гіпотези було обрано педагогічний багатофакторний експеримент як комплексний метод дослідження, який дає змогу «встановити характер зв'язків між різними компонентами педагогічного процесу, між факторами, умовами і результатами педагогічного впливу» [4, 241].

Під експериментом розуміють науково поставлений дослід, заснований на ретельному вивченні варіювання явища, яке досліджується, при можливому урівноваженні всіх інших значущих факторів [5, 18].

Метою цієї статті є висвітлення результатів експерименту (констатувального і формувального), який здійснювався впродовж року на базі факультетів англійської, французької та німецької, слов'янських та германських мов Горлівського інституту іноземних мов.

Формувальний експеримент охоплював 24 години аудиторних і 30 годин позааудиторних занять, науково-дослідну роботу студентів і проходження ними педагогічної практики на V курсі (378 годин) у старшій школі. Учасниками експерименту були 207 студентів V курсу, яких поділили на 2 експериментальні групи: ЕГ-1 і ЕГ-2. У ЕГ-1 експериментальне навчання було організоване за варіантом А, в ЕГ-2 — за варіантом Б. В експерименті використовувались дві стратегії оцінювання навчальних досягнень студентів: 1) співвіднесеність з критеріями; 2) співвіднесеність початкового і кінцевого результатів студента (оцінка динаміки прогресу).

До *неварійованих умов* експерименту були віднесені:

– склад та рівень навченості студентів різних експериментальних груп: приблизно однакова кількість осіб у кожній експериментальній групі: ЕГ-1 — 106, ЕГ-2 — 101 студент, середній коефіцієнт навченості яких за даними передекспериментального зрізу був таким: ЕГ-1 — 0,59, ЕГ-2 — 0,56;

- час проведення експериментального навчання;
- однакова кількість годин, що відводилася на курс методики викладання іноземних мов, з однаковою кількістю годин щотижневого навантаження;
- зміст передекспериментального та післяекспериментального зрізів;
- критерії оцінювання рівня готовності майбутнього вчителя до навчання ІМ у профільній школі.

Варійованою умовою експериментального навчання був перерозподіл годин аудиторної роботи (всього – 24 год), а саме: для ЕГ-1 співвідношення лекційних і семінарських занять залишалося таким, як зазначено у навчальному плані – по 12 годин лекцій і семінарських занять (варіант А). Для ЕГ-2 кількість годин на семінарські заняття була збільшена за рахунок відведених на лекції і становила 8 і 16 годин відповідно (варіант Б). В обох варіантах було передбачено 30 годин СР, індивідуальні завдання на період педагогічної практики.

Формувальному експерименту передував констатувальний. Оскільки констатувальний експеримент спрямовується, як правило, на «виявлення наявного стану і рівня сформованості певної якості або параметру, що вивчається, у досліджуваного або групи досліджуваних» [2, 111], нами було проведено передекспериментальний зріз, який мав виявити рівень знань студентів про профільне навчання ІМ, спираючись на попередню педагогічну і методичну підготовку і отриманий на першій педагогічній практиці досвід.

Оцінювання результатів передекспериментального зрізу здійснювалося за критеріями правильності (вірно, частково вірно, не вірно) і повноти (повна, неповна) відповіді за 100-бальною шкалою шляхом підрахунку відповідних балів у формі числового показника, який являв собою сумарну кількість набраних балів.

Для визначення рівня знань студентів про профільне навчання ІМ ми скористалися формулою В.П. Беспалька: $K = A/N$, де A – кількість балів за правильне виконання завдання, N – максимально можлива кількість балів [1, 56–57]. Середні показники передекспериментального зрізу по кожній групі у їх порівнянні представлено в *табл. 1*.

Дані констатувального експерименту показали, що студенти обох експериментальних груп мають певні уявлення про профільне навчання ІМ у старшій школі, отримані переважно емпіричним шляхом. В обох групах спостерігається приблизно однаковий рівень наявних уявлень за коефіцієнтом навченості: ЕГ-1 – 0,59 і ЕГ-2 – 0,56, і у співвіднесенні зі шкалою оцінювань він може бути охарактеризований як «низький». Отриманий фактичний матеріал підтвердив наші припущення про необхідність спеціальної підготовки вчителя до навчання ІМ у старшій профільній школі.

Ознайомлення студентів з теоретичними основами навчання ІМ у ПШ відбувалося на лекціях, де їхня увага концентрувалася на особливостях формування міжкультурної іншомовної компетентності учнів різних профілів – філологічного і нефілологічного, засобах і технологіях профільного навчання ІМ, а також за рахунок СР при підготовці до семінарських занять, де здійснювалося поглиблення, конкретизація й систематизація цих знань.

Зміст і методика формувального експерименту, спрямовані на забезпечення підготовки майбутніх учителів до профільного навчання ІМ старшокласників, передбачали обізнаність щодо сутності, принципів, методів і форм профільного навчання ІМ, особливостей змісту діяльності вчителя у профільній школі, набуття практичних умінь планування і організації профільного навчання ІМ з використанням сучасних педагогічних і інформаційних технологій, умінь обирати і укладати навчально-методичні матеріали профільної спрямованості, спеціальних ІК, умінь виявляти, класифікувати і долати труднощі, що виникають в учнів у процесі профільного навчання ІМ, планувати і організовувати зворотний зв'язок у спілкуванні з учнями.

У ході експериментального навчання використовувалися традиційні форми організації навчального процесу: лекція, семінар, практичне заняття, консультація, педагогічна практика у старшій школі, залік, самостійна робота. При незмінності сутності було передбачено їхнє внутрішнє оновлення. Необхідною умовою було використання інтерактивних технологій навчання, що забезпечують діалогічність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчально-виховного про-

Таблиця 1

СЕРЕДНІ РЕЗУЛЬТАТИ ПЕРЕДЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ЗРІЗУ ПО ГРУПАХ

Індекс групи	Середні показники у балах	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ-1	59,7	0,59
ЕГ-2	56,3	0,56

цесу, мотивування студентів до творчості і самостійності у вирішенні методичних завдань, розвиток мотивації до профільного навчання ІМ старшокласників.

У варіанті Б порівняно з варіантом А збільшувалась частка індивідуальної і колективної проблемно-пошукової діяльності студентів і таких форм педагогічної взаємодії на семінарських заняттях, як дискусія, продуктивний діалог, евристична бесіда, ділова гра, круглий стіл, які надавали більш широкі можливості для опрацювання першоджерел й виконання творчих дослідницьких групових й індивідуальних проектів, пов'язаних з укладанням програм ІК профільної спрямованості, відбором і методичною організацією змісту, пошуком відповідних технологій й плануванням профільного навчання ІМ. Однією з форм професійної підготовки у варіанті Б був проблемний семінар, основна відмінність якого від традиційного полягала у змісті й характері організації пізнавальної діяльності студентів. Проблемний семінар на відміну від традиційного у варіанті А будувався не навколо готового знання, яке повідомлялося на лекції, а навколо проблеми, вирішення якої сприяло виявленню знань і формуванню уявлень про поки що незнайоме. Відповідно СР студентів сягала пошукового і творчого рівнів, на яких відбувається збір інформації, самостійне оволодіння певним навчальним змістом, виконання завдань із самостійним визначенням кроків пошуку, вибором засобів, самомотивацією та самоконтролем, постановка нових цілей і завдань, спрямованих на подальше вдосконалення середовища і самого себе.

Формувальний експеримент завершився проведенням післяекспериментального зрізу, який мав на меті: 1) визначення рівня володіння науково обґрунтованими теоретичними знаннями про профільне навчання ІМ у старшій школі; 2) встановлення приросту рівня сформованості когнітивного компоненту готовності майбутнього вчителя до навчання ІМ у профільній школі; 3) визначення рівня сформованості операційного і мотиваційного компонентів готовності майбутнього вчителя до навчання ІМ у профільній школі.

Для визначення рівня володіння науково обґрунтованими теоретичними знаннями про профільне навчання ІМ у старшій школі було проведено післяекспериментальний зріз в обох групах. Для визначення рівня знань, їх повноти і правильності студентам були запропоновані контрольні завдання з відкритою відповіддю і тест. Оцінювання відбувалося за 100-бальною шкалою відповідно до критеріїв правильності і повноти відповіді, як це мало місце у передекспериментальному зрізі.

Нижче наводимо порівняльну таблицю (табл. 2) середніх показників передекспериментального та післяекспериментального зрізів.

Як видно з табл. 2, приріст рівня навченості в ЕГ-1 становить 0,11, а в ЕГ-2 — 0,24. Порівняння середніх показників післяекспериментальних зрізів показує, що в ЕГ-2 вони відрізняються від аналогічних параметрів в ЕГ-1 у бік збільшення.

Приріст рівня сформованості досліджуваних показників спостерігався і в ЕГ-1, що навчалася за варіантом А, однак аналіз результатів експерименту продемонстрував значну перевагу кількісних показників у студентів ЕГ-2.

Діагностика рівня сформованості операційного і мотиваційного компонентів готовності майбутнього вчителя відбувалася впродовж всього експериментального навчання. Експертними матеріалами, які давали можливість комплексно оцінити результативність підготовки майбутнього вчителя, служили різні освітні продукти: письмовий аналіз засобів навчання, фрагменти і розгорнуті плани-конспекти уроків, проекти, відкриті уроки на педпрактиці, результати виконання науково-дослідних завдань на педпрактиці, укладання бібліографічних переліків, написання рецензій і анотацій на навчальну літературу, укладання методичних розробок і рекомендацій, огляди методичних журналів за певною тематикою, участь у майстер-класах, професійне портфоліо.

Для виявлення у студентів умінь інтегрованого навчання ІМ у профільній школі оцінюванню підлягали програми розроблених інтегрованих спекурсів для старшокласників, підготовлені на-

Таблиця 2

ПОРІВНЯЛЬНА ТАБЛИЦЯ СЕРЕДНІХ ПОКАЗНИКІВ ПЕРЕДЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ТА ПІСЛЯЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ЗРІЗІВ В ЕГ-1 ТА В ЕГ-2

Зрізи	Індекс групи	Середні показники		Середній коефіцієнт навченості	
		бали	приріст	коефіцієнт	приріст
Передекспериментальний	ЕГ-1	59,7	–	0,59	–
Післяекспериментальний	ЕГ-1	70	10,3	0,7	0,11
Передекспериментальний	ЕГ-2	56,3	–	0,56	–
Післяекспериментальний	ЕГ-2	80,5	24,92	0,8	0,24

вчально-методичні матеріали профільної спрямованості, плани-конспекти інтегрованих уроків, анотації на запропоновані студентами інтегровані курси тощо.

Об'єктом оцінювання у презентаціях освітніх продуктів студентами були також уміння щодо використання ними сучасних педагогічних і інформаційних технологій навчання, творчий підхід до вирішення методичного завдання і самостійність, наявність мотивації і рефлексивних здібностей.

Перевірку достовірності результатів експериментального навчання ми здійснювали за критерієм F^* Фішера (кутового перетворення Фішера), який використовується для порівняння двох вибірок за частотою наявності ефекту [6]. Так, проведені обчислення за критерієм Фішера переконливо доводять, що варіант Б обраної нами методики забезпечує високий рівень сформованості компонентів методичної готовності майбут-

нього вчителя до навчання ІМ у профільній школі і є більш ефективним, ніж варіант А.

Результати післяекспериментального зрізу засвідчили ефективність розробленої методики підготовки майбутнього вчителя до виконання виробничих функцій у профільній школі. Зокрема, встановлено таку динаміку рівнів сформованості компонентів методичної готовності студентів: високого рівня досягли в ЕГ-1 14 % осіб, в ЕГ-2 — 40 %; достатнього — 27 % в ЕГ-1 і 46 % в ЕГ-2; середнього — 17 % в ЕГ-1 і 8 % в ЕГ-2; низький рівень виявлено у 42 % в ЕГ-1 і у 6 % в ЕГ-2.

Експериментальні дані, одержані на основі вивчення та порівняння результатів навчально-пізнавальної, науково-дослідної і практичної діяльності студентів, свідчать про ефективність запропонованого ІК для формування методичної готовності майбутніх учителів до навчання ІМ у профільній школі.

ДЖЕРЕЛА

1. Беспалько В.П. Опыт работы и использование критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Советская педагогика. — 1968. — № 4. — С. 52–59.
2. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. — 3-ье изд., исправ. — М. : Изд. центр «Академия», 2006. — 208 с.
3. Зеня Л.Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи : [моногр.] / Л.Я. Зеня. — Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2011. — 436 с.
4. Краевский В.В. Общие основы педагогики : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / В.В. Краевский. — [2-е изд., исправ.] — М. : Изд. центр «Академия», 2005. — 256 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / кол. авт. під кер. С.Ю. Ніколаєвої. — [2-ге вид., виправ. і перероб.] — К. : Ленвіт, 2002. — 328 с.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. — СПб. : ООО «Речь», 2007. — 350 с.

УДК 371. 135

О.Б. Хомишак,

*доцент кафедри методики викладання іноземних мов
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук*

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО СПІВПРАЦІ З БАТЬКАМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У складних соціально-економічних і політичних умовах, коли відбувається трансформація української виховної традиції, нівелювання сімейних та батьківських цінностей, значної уваги та допомоги з боку держави, освітніх закладів потребує сім'я, суттєве зменшення ролі якої у вихованні дитини фіксують сучасні соціологічні дослідження. Наукою доведено, що зміст сімейного виховання, його завдання, як правило, формуються на основі сімейних традицій, які, на жаль, протягом останніх років зазнають суттєвих катаклізмів. Серед них — збільшення кількості розлучень та

позашлюбних дітей, трудова міграція одного із членів сім'ї, слабка економічна основа родини, її нові моделі, девальвація сімейних цінностей на тлі матеріальних тощо. Водночас криза у батьківстві зумовлена не тільки соціально-економічними змінами, але й послабленням психолого-педагогічної складової у підготовці батьків до виховання дітей.

Початок ХХІ ст. знаменується переосмисленням авторитарної парадигми виховання та заміною її антиподом — новою демократично-гуманістичною концепцією, що передбачає трактування та сприйняття виховника і вихованця як суб'єктів