

“Із усіх ланок педагогічної практики для мене найважчою виявилось знаходження креативного підходу до роботи з вокальним ансамблем. Виявляється, потрібно прогнозувати свою самостійну роботу і знаходити системний підхід до поєднання всіх видів мистецької діяльності. Але результат виправдав себе. Самостійно підготувати творчий колектив і виставити свою роботу на суд глядачів – немає нічого кращого. Це був мій перший виступ у ролі художнього керівника. Вдалося!!! Але я зрозуміла – потрібно багато працювати над собою.” (Тетяна, студентка 4-го курсу)

“Для мене найбільш ефективним виявилось те, що я проходила практику у різних фахівців: хормейстера, хореографа, вокаліста, художника, викладача театральних дисциплін, аранжувальника, концертмейстера. Такі заняття просто незамінні. На практиці в загальноосвітній школі такого цінного досвіду не набудеш. Втілювати в життя й апробувати експериментальну технологію “Учитель. Артист. Керівник творчого колективу”, що так сприяє розвитку педагогічної та творчої самостійності, було надзвичайно цікаво. Я зрозуміла, що мені треба навчатись разом з дітьми.” (Валентина, студентка 4-го курсу)

“Згідно з програмою практики, необхідно поєднувати в собі навички музичного з іншими видами мистецтва. Я вирішив, що такий підхід має бути і в університетських творчих колективах. Тоді це буде безперервна практична діяльність. Це надзвичайно розвиває самостійність та творчий потенціал.”

(Олексій, студент 4-го курсу)

**Висновки.** Отже, як бачимо, у висловлюваннях студентів та в їхньому самоаналізі йдеться про поведінкову професійну активність, мотивацію, спрямовану на зміну себе, свого ставлення до майбутньої професії. На нашу думку, це певна сукупність якостей майбутнього вчителя, необхідних для виконання професійної праці, його психологічний стан, своєрідне почуття впевненості у своїх можливостях своєчасно й високоякісно оволодіти ними. Педагогічна практика у школі естетичного виховання (школа мистецтв) являє собою спосіб оволодіння різноманітними видами мистецької діяльності, які необхідні майбутньому вчителю музики як для класної, так і позакласної роботи.

### Література

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Арчажникова Л.Г. Подготовка будущего учителя музыки / Л.Г. Арчажникова // Советская педагогика. – 1980. – № 7.
3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.

ШКВАРИНА Т.М.

## ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Однією із актуальних проблем ХХІ ст. є якісна підготовка вчителів іноземної мови (ІМ), готових до роботи в різних ланках освіти, зокрема у системі дошкільної освіти. Незважаючи на те, що підготовка вчителів ІМ здійснюється у 37 ВНЗ

III–IV рівнів акредитації і 41 педагогічному коледжі та училищі, на Всеукраїнській нараді з вивчення ІМ у дошкільних навчальних закладах і початковій школі, проведеної МОН України у лютому 2009 р., було вказано на те, що для організації навчання ІМ у системі дошкільної освіти вкрай не вистачає відповідних фахівців, що покращення якості їх підготовки вимагає створення належного навчально-методичного забезпечення.

Окремі проблеми формування в педагогічних ВНЗ III–IV рівнів акредитації готовності майбутніх вихователів до іншомовної освіти дошкільників відображено в дисертаціях, виконаних в Україні та Росії. Засади формування професійних іншомовних умінь і професійних якостей у майбутніх дошкільних працівників при викладанні ІМ досліджувала В.М. Карташова (1991), інтегративні підходи до підготовки вихователів з правом викладання ІМ в дитячому садку – Н.Л. Московська (1994), формування професійної готовності до навчання ІМ дошкільників – Н.А. Тарасюк (2002), дидактичні умови підготовки до навчання англійської мови дошкільників – С.В. Будак (2003). Проблеми підготовки майбутніх учителів ІМ, які не готуються стати дошкільними працівниками, спеціально не досліджували. Окремі узагальнення й думки щодо підготовки таких вчителів до навчання ІМ дошкільників знаходимо в публікаціях О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Ю.С. Вауліної, Н.Д. Гальскової, Н.А. Горлової, І.О. Зимньої, Р.Ю. Мартинової, О.Й. Негневицької, Ю.І. Пасова, В.М. Плахотника, Л.В. Позняк, Г.В. Рогової, С.В. Роман, Т.Е. Сахарової, О. Фрейдіної, Н.В. Харитонової та ін. Європейський Центр вивчення ІМ у м. Грац схвалив “Празьку модель педагогічної освіти” (1998), яка визначає, що раннє навчання ІМ дітей мають проводити добре підготовлені вчителі ІМ, які є спеціалістами як з початкової освіти, так і методики навчання ІМ.

Аналіз виконаних досліджень та практики підготовки у ВНЗ педагогічних працівників до навчання ІМ дошкільників засвідчує, що багато проблем, розв’язання яких може поліпшити якісне забезпечення системи дошкільної освіти фахівцями ІМ, залишаються недослідженими. Не окреслено сукупність професійних вимог до таких працівників. Зміст, методика й організація їх професійної підготовки не приведені у відповідність із сучасною парадигмою професійної освіти, майбутньою педагогічною діяльністю. Не встановлено науково-методичні засади визначення змісту спеціальної підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання дошкільників, розподілу змісту між навчальними курсами профільного навчання. Вітчизняні засоби навчання як для підготовки майбутніх учителів ІМ дошкільників, так і для учителів-практиків донедавна були відсутні.

Незважаючи на проведені дослідження й обговорення в педагогічній пресі проблем навчання ІМ дітей дошкільного віку (Н.Д. Гальскова, А.Ф. Гергель, Н.А. Горлова, С.С. Збандуто, І.О. Зимня, А.С. Каменецька, О.А. Ленська, О.О. Леонтєв, Г.В. Матюха, О.Й. Негневицька, З.М. Никитенко, В.М. Плахотник, Т.К. Полонська, О.Ю. Протасова, О.Д. Рейнпольська, С.В. Роман, С.В. Соколовська, З.Я. Футерман, А.М. Шахнарович, Г.М. Яцківська та ін.), це нове освітнє явище увійшло у XXI ст. з науковою базою, сформованою у минулі 1970–1980-ті рр., без концептуального врахування вимог Базового компонента дошкільної освіти, проекту Ради Європи “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment”. У навчанні ІМ дошкільників почали використовувати навчальні програми, опубліковані ще 30–40 років тому, у більшості випадків

навчання проводилося за шкільними програмами та за шкільною методикою. Тому підготовка вчителів не могла базуватися на системно пов'язаних теорії і практиці навчання ІМ дошкільників – така методика перебуває на стадії становлення, а база для підготовки система навчання ІМ дошкільників і її програмно-методичне забезпечення не були науково обґрунтованими і створеними.

*Мета статті* – оцінити ефективність системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання дошкільників.

Теоретичне обґрунтування й перевірка системи підготовки у педагогічних ВНЗ III–IV рівнів акредитації вчителів іноземної мови до здійснення іншомовної освіти дошкільників тривало сім років (2001–2008 рр.).

На формувальному етапі дослідження здійснено заходи щодо впровадження в систему педагогічних ВНЗ III–IV акредитації теоретично розробленої освітньої системи спеціалізованої підготовки вчителів до здійснення іншомовної освіти дітей дошкільного віку, оцінювання ефективності елементів системи й рівня професійної готовності випускників до виконання такої роботи в майбутньому. Кінцевою метою спеціалізації майбутніх учителів іноземної мови до роботи в дошкільній ланці освіти є формування професійної компетентності, зміст якої становлять знання, навички, вміння і якості, якими мають оволодіти студенти у процесі спеціалізації.

Технологія проведення педагогічного експерименту, перевірка достовірності та ефективності отриманих даних ґрунтувалася на підходах, запропонованих М. Берещук, М.Г. Білухою, П.Н. Воловик, Г.В. Воробйовим, О.Л. Кононко, Н.В. Кузьміною, І.А. Ламановим, В. Нечос, А.І. Піскуновим, Г. Стадник та ін. [1–5 та ін.].

Ефективність освітньої системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання дошкільників визначено шляхом експертного оцінювання. До експертного оцінювання на стадії формувального експерименту було залучено 20 експертів. Освітню систему оцінювали як результат реалізації представлених у ній таких складників, як цілі, принципи, зміст, методи, організаційні форми, засоби, контроль та оцінювання підготовки. З метою забезпечення валідності і достовірності отриманих результатів було створено однакові умови для всіх учасників експерименту.

Під поняттям “професійна компетентність” ми розуміємо готовність і здатність учителів реалізовувати під час навчально-виховного процесу освітні компетенції (психолого-педагогічну, іншомовну комунікативну, методичну, практичну тощо). Під поняттям “компетенція” ми розуміємо інтегровану характеристику особистості випускника ВНЗ, яка передбачає функціонування мотиваційного, змістового, процесуального компонентів і виявляється в повноті засвоєння студентами теоретичних знань із дисциплін психолого-педагогічного, фахового, методичного циклів, у сформованості умінь передавати іншомовні знання дошкільникам, проектувати навчально-виховний процес на основі сучасних методів та технологій навчання.

В умовах управління процесом впровадження системи для оцінювання ефективності зручно її структуру розглядати як цілісну єдність чотирьох підсистем: цілепокладальної, змістово-інструментальної, методично-організаційної (технологічної) та контрольної-оцінювальної. Графічне зображення такого структурування системи подано на рисунку.

Під час експериментального дослідження ми перевіряли на практиці ефективність відібраного нами змісту іншомовної та методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови дошкільної ланки освіти, зокрема, надійність закладених

у НМК цілепокладальної, змістово-інструментальної, методично-організаційної й контрольної-оцінювальної підсистем профільної підготовки. Зі схеми видно, що кожна підсистема професійної підготовки має два головні складники: цілепокладальна – цілі й принципи навчання; змістово-інструментальна – зміст і засоби навчання; методично-організаційна – організаційні форми й методи навчання; контрольної-оцінювальної – форми оцінювання й контролю. Усі підсистеми та їхні складники взаємопов'язані між собою. Нами обґрунтовано особливості цілепокладання в системі підготовки вчителів іноземної мови до здійснення дошкільної іншомовної освіти, принципи відбору змісту такої спеціалізації, його структурування в навчальних програмах і навчально-методичних комплексах, визначено організаційні форми та методи спеціалізації професійної підготовки майбутніх учителів [6].



Рис. Професійна компетентність учителя іноземної мови дошкільників

На формувальному етапі експерименту було змодельовано систему контролю за рівнем сформованості професійної компетентності вчителя іноземної мови дітей дошкільного віку в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу у ВНЗ. При цьому було враховано загальноєвропейські рекомендації щодо використання контролю за досягненнями та вміннями з мовної освіти, які передбачають використання: контролю за досягненнями та вміннями; контролю за результатами виконаної роботи та контролю на іспиті; поточного та підсумкового контролю; контролю вмінь та знань; суб'єктивного та об'єктивного контролю; рейтингу за контрольним листом та за шкалою; контролю на основі вражень і керованого судження; глобального та аналітичного контролю; контролю за окремими завданнями і їхньою серією; контролю з боку інших осіб та самоконтролю [8, с. 183–192].

Ми перевіряли робочу гіпотезу: якщо матеріали навчально-методичних комплексів для здійснення дошкільної іншомовної освіти та навчально-методичної підготовки доступні й посилені для навчання студентів, то вони будуть сприяти свідомому та міцному засвоєнню знань, формуванню професійних навичок і вмінь, необхідних студентам для майбутньої професійної діяльності [7]. Тобто розроблений зміст, закладений у навчально-методичному комплексі, має забезпечити досягнення достатнього для майбутніх учителів рівня підготовки до здійснення дошкільної іншомовної освіти.

Для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови до роботи у дошкільній ланці освіти було обґрунтовано й складено таку систему контролю в рамках кредитно-модульної системи організації навчального процесу:

– контроль за поточною навчальною діяльністю студентів (поточний вид контролю);

- модульний контроль (рубіжний контроль);
- підсумкове тестування (підсумковий вид контролю);
- залік (підсумковий вид контролю);
- курсовий іспит (підсумковий вид контролю);
- державний іспит (підсумковий вид контролю).

Метою поточного контролю було фіксування рівня теоретичних знань і практичних умінь у процесі вивчення змістових модулів методом оцінювання виконання домашніх завдань, активності та результативності роботи на практичних заняттях, опрацювання конспектів лекцій і літератури, укладання планів-конспектів занять, написання рефератів тощо. Поточний контроль допомагав викладачеві виявити якість засвоєння студентами знань та при потребі корегувати знання студентів.

Модульний контроль проводили в тестовій, письмовій чи усній формах, із застосуванням комп'ютера чи без. Зміст та форми системно визначених практичних завдань з кожного змістового та дидактичного модулів було включено до авторських програм і навчально-методичних комплексів, у процесі виконання яких студенти формують необхідні для майбутньої професійної діяльності знання, навички та вміння.

Підготовка до різних видів підсумкового контролю мала на меті стимулювати систематизацію кожним студентом навчального матеріалу навчального курсу, встановлення його міжтематичних зв'язків, єдності теорії і практики, готовності до професійної педагогічної діяльності. Метою заліку було визначення рівня засвоєння теоретичних знань та сформованості практичних умінь студентів під час усної бесіди з викладачем. Метою курсового іспиту була перевірка теоретичних знань та практичних умінь під час співбесіди з викладачем-екзаменатором. Студент на іспиті

мав продемонструвати достатній рівень теоретичних знань та практичних умінь, зокрема вміння організовувати заняття з навчання іноземної мови дітей дошкільного віку, використовуючи потрібні методи, прийоми, засоби навчання. Метою контролю на державному іспиті було визначення теоретичної й практичної підготовки випускників під час співбесіди студента із членами державної екзаменаційної комісії.

Систему поточного й підсумкового контролю за рівнями професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови дошкільної ланки освіти ми моделювали в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Для оцінювання рівня сформованості професійної компетентності було використано рейтингову систему оцінювання як метод педагогічного виміру. Наголосимо, що рейтингова система оцінювання сприяла систематичній навчально-пізнавальній діяльності студента, підвищувала його особисту відповідальність за оволодіння знаннями та вміннями, сприяла формуванню професійної компетентності.

Як видно з табл. 2, у процесі формувального експерименту відбулися значні позитивні зміни щодо рівневої характеристики сформованості професійної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови дошкільної ланки освіти порівняно із зрізом, проведеним на етапі констатувального експерименту. На відміну від попереднього зрізу, підсумковий зріз на етапі формувального експерименту проводили в умовах, коли освітній процес здійснювався за апробованими новими програмами іншомовної, методичної підготовки та педагогічної практики у ДНЗ, студенти та викладачі були забезпечені профільно орієнтованим посібником іноземної мови, посібником з методики навчання дошкільників іноземної мови, новою навчальною програмою іншомовної освіти дітей дошкільного віку та навчально-методичним комплексом забезпечення такого навчання [7].

Таблиця 2

**Рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови дошкільної ланки освіти, %**

Групи	Рівні сформованості професійної компетентності			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Контрольні в констатувальному експерименті	-	6	41	53
Експериментальні в формувальному експерименті	25	42	24	9

З таблиці бачимо, що за результатами підсумкового зрізу високого рівня досягли 25% майбутніх фахівців, достатнього – 42%, що разом становить 67%. Зменшилась кількість студентів, які мають середній рівень методичної компетенції. Кількість студентів з низьким рівнем сформованості професійної компетентності в експериментальних групах після завершення формувального експерименту зменшилася до 9%. Важливим результатом експериментального навчання студентів вважаємо й те, що майже 88% з них у заповнених анкетах вказали, що мають бажання після здобуття освіти навчати іноземної мови дітей дошкільного віку.

**Висновки.** Таким чином, результати, отримані на етапі формувального дослідження, підтверджують значні позитивні зміни показників формування професійної компетентності порівняно із результатами на констатувальному етапі, ефективність теоретично встановленої системи спеціалізованої підготовки вчителів до здійснення іншомовної освіти дітей дошкільного віку та розробленого навчально-методичного забезпечення.

## Література

1. Берещук М. Науково-методичні основи визначення рейтингу та вдосконалення системи підвищення якості освіти / М. Берещук, Г. Стадник, В. Нечос // Вища школа. – 2003. – № 4–5. – С. 31–42.
2. Білуха М.Т. Основи наукових досліджень: Педагогіка / М.Т. Білуха. – К., 1997. – 271 с.
3. Воловик П.Н. Проблема применения методов вероятности и математической статистики в педагогической теории и практике : автореф. дис. ... д. пед. н. / П.Н. Воловик. – К., 1977. – 28 с.
4. Ламанов И.А. Методика измерения качества обучения в вузе: проблемы разработки и внедрения в учебный процесс / И.А. Ламанов // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 98–107.
5. Пискунов А.И. Теория и практика педагогического эксперимента / А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев. – М., 1979. – 208 с.
6. Шкваріна Т.М. Моделювання системи підготовки майбутніх учителів до навчання дошкільників ІМ / Т.М. Шкваріна // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань : СПД Жовтий, 2009. – С. 21–28.
7. Шкваріна Т.М. Навчально-методичний комплекс формування професійної компетентності вчителя ІМ дошкільної ланки освіти / Т.М. Шкваріна // Науковий вісник № 3 : зб. наук. праць Південноукраїнського університету ім. К.Д. Ушинського. – О., 2009. – С. 11–17.
8. Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

ШПАК І.О.

## КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Останнім часом система вищої освіти України зазнає значних реформувальних змін: визначено й законодавчо закріплено стратегічні напрями її розвитку, вдосконалено системи та процедури контролю якості освіти (насамперед, ліцензування, акредитація), для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня й профілю підготовки затверджено систему стандартів, які містять вимоги до фахової компетентності та кваліфікаційну характеристику, системи діагностики якості знань. Сьогодні навчальні заклади активно впроваджують новітні технології, розширюють та поглиблюють співпрацю із зарубіжними навчальними закладами.

За таких умов ще гострішою є необхідність принципових змін політики в цій галузі. Крім того, глибокого наукового переосмислення потребує вища освіта, зі збереженням найкращих вітчизняних здобутків.

**Мета статті** – розкрити поняття “модуль” та принципи кредитно-модульного навчання.

Аналіз публікацій останніх років показав, що дослідження проблеми кредитно-модульного навчання вітчизняними науковцями та практиками лише розпочинаються. Ряд дослідників з'ясували педагогічні умови використання модульно-рейтингової технології навчання, що розпочала функціонувати у ВНЗ України як цілісна система на рубежі 90-х рр. ХХ ст. і сьогодні використовується в багатьох вищих закладах освіти України (А. Алексюк, П. Сікорський, А. Фурман, П. Юцявічене та ін.). І.В. Мороз, вивчаючи педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців з економіки, зазначає, що головною педагогічною умовою запровадження такої системи є модульно-рейтингова технологія [1, с. 54].