

- поліпшення взаємодії між двома навчальними середовищами у професійній освіті – коледжами та підприємствами;
- поновлення педагогічних методів, які використовуються у процесі професійної освіти, концентруючи увагу на особистості кожного студента, його здібностях та інтересах;
- удосконалення системи професійної освіти у напрямках послідовності та прозорості;
- перетворення системи професійної освіти у більш відкриту для всіх, хто бажає навчатися, за допомогою введення часткових кваліфікацій та скорочених програм професійної підготовки для слабких учнів і введення додаткових кваліфікацій для сильних студентів.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на поглиблене вивчення гнучкості змісту професійної освіти в Данії з метою використання датського досвіду в Україні при підготовці професійних кадрів в умовах мінливої ринкової економіки.

Література

1. The Danish Vocational Education and Training System, 2nd edition. – National Education Authority. Danish Ministry of Education, 2008. – 56 p.
2. Rapport fro den tvorministerielle arbejdsgruppe vedrørende praktiske indgange i flere uddannelser, the Danish Ministries of Finance, Education, Employment and Refugee, Immigration and Integration Affairs, 2005.
3. The Act on Vocational Education and Training (LBK no. 561 of 06/062007)
4. Vocational Education and Training – Key to the Future, Cedefop synthesis of the Maastricht Study, 2004.
5. Facts about Basic Vocational Education and Training. Ministry of Education, 2008: <http://eng.uvm.dk/factsheets/VET.htm?menuid=2515>
6. Facts about Basic Vocational Education and Training – EGU. Ministry of Education, 2008: <http://eng.uvm.dk/factsheets/egu.htm?menuid=2515>

ЛІЗВІНСЬКИЙ В.Л.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ І ФОРМ НАВЧАННЯ В ПІДРУЧНИКАХ З ПЕДАГОГІКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Основою трансформаційних процесів, що відбуваються у вітчизняній системі освіти, є Державна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). Нею офіційно було проголошено перехід від авторитарної до гуманістичної освітньої парадигми. Цей процес передбачає суттєві зміни в змісті освіти: цілях, формах, методах навчання тощо. Такі зміни повинні торкнутися й змісту навчальної літератури, яка виступає одним з основних засобів формування професійних якостей майбутнього вчителя.

Навчальна література стала об’єктом дослідження багатьох науковців. Так, структурно-функціональний підхід до аналізу навчальної літератури обґрунтували В.Г. Бейлінсон, Д.Д. Зуєв; методику аналізу складності навчальних текстів – В. Бріст, Я.А. Мікк, Я. Містрик, В. Писарек, А.М. Со-

хор, Л. Штайвер та ін. Теоретичні та емпіричні методи дослідження навчальної літератури, зокрема підручника, розробляли Х. Штріцель, В. Айзенхут та ін. Сучасні вітчизняні дослідники зосередили свою увагу на розробленні критеріїв та методики аналізу навчальної книги в цілому (Н.М. Буринська, Ю.О. Жук, М.П. Шишкіна та ін.) та для початкової школи зокрема (Я.П. Кодлюк, О.Я. Савченко); аналізі підручників та навчальних посібників для коледжів (З.Б. Чухрай та ін.). Теоретичні підходи до аналізу навчальної літератури стали також предметом наукового пошуку російських учених: логіка аналізу навчальної літератури (А.В. Краснянський); вузівських підручників з політології (Н.Н. Козлова); вузівських підручників з іноземної мови (М.В. Якушев та ін.); шкільних підручників з іноземної мови (М.С. Деміна та ін.).

Існуючі науково-теоретичні праці присвячені, по-перше, розробленню методик дослідження навчальної літератури; по-друге, аналізу шкільних і вузівських підручників з конкретних дисциплін тощо. Проте наукові підходи до класифікації методів і форм організації навчального процесу в змісті вузівської навчальної літератури з педагогіки (другої половини ХХ – початку ХХІ ст.) досліджені недостатньо.

Мета статті – проаналізувати зміст вузівського підручника з педагогіки, другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Критерієм аналізу визначено методи та форми організації навчального процесу.

Аналіз змісту навчальної літератури 50–60-х рр. ХХ ст. показав, що студентам для вивчення надавалася проста класифікація методів навчання. Так, у підручнику І.Т. Огороднікова, П.Н. Шимбарєва (1950) [1, с. 157–196], П.Н. Шимбарєва (1954) [2, с. 133–178], І.А. Каїрова (1956) [3, с. 147–174], навчальному посібнику С.Ф. Єгорова (1968) [5, с. 169–194] подано, з незначними відмінностями такі методи навчання: 1) розповідь та лекція вчителя; 2) бесіда; 3) демонстрація; 4) екскурсії; 5) робота з підручником та іншою навчальною літературою; 6) самостійні спостереження й лабораторні роботи; 7) вправи; 8) методи перевірки знань учнів: усна письмова та практична перевірка.

Із середини 1960-х рр. методи навчання починають об'єднувати у групи, але їх перелік практично не змінюється, наприклад, у навчальному посібнику С.Ф. Збандуто подано таку класифікацію: 1) словесні (розповідь, бесіда, пояснення, робота з підручником тощо); 2) наочні (спостереження, ілюстрування, демонстрування); 3) практичні (вправи, задачі, практичні роботи, лабораторні досліди тощо); 4) програмування (це новий метод). [4, с. 240–268].

У навчальній літературі 1970-х рр. класифікація методів навчання ускладнюється, наприклад, у посібнику С.П. Баранова (1976) [6, с. 147–153], вищезазначені методи об'єднали в одну групу – за джерелами знань (автори класифікації С.І. Петровський, Е.Я. Голант). З'являються також нові методи:

– за рівнем самостійної розумової діяльності (автори І.Я. Лернер, М.Н. Скаткін): пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький;

– за характером логіки пізнання: аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний, індуктивний, дедуктивний, індуктивно-дедуктивний, порівняння, аналогії тощо. Як показав порівняльний аналіз, така класифікація зустрічається в підручниках та навчальних посібниках 80-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст.: М.Д. Ярмаченко (1986) [11, с. 160–199], М.М. Фіцула (1997) [13, с. 132–143], А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко (2007) [17, с. 151–159].

Крім вищезазначеної класифікації, пропонуються й інші. У навчальному посібнику під редакцією С.П. Баранова (1976) методи навчання поділяються залежно від основних дидактичних завдань, що реалізуються на певному етапі навчання (автори М.А. Данілов, Б.П. Єсіпов): 1) методи накопичення знань; 2) формування умінь і навичок; 3) застосування знань; 4) творчої діяльності; 5) закріплення; 6) перевірки знань, умінь і навичок. Є також класифікація, що базується на методах роботи вчителя та методах діяльності учнів. До першої групи належать способи викладання: розповідь, бесіда, опис, пояснення тощо, в яких головна роль належить учителю. До другої групи входять способи навчання: вправи, самостійні, лабораторні, практичні контрольні роботи. У навчальному посібнику І.Ф. Харламова (1990) запропоновано таку класифікацію:

1) методи усного викладу знань: розповідь, пояснення, шкільна лекція, бесіда; ілюстрація й демонстрування при усному викладенні;

2) методи закріплення вивченого матеріалу: бесіда, робота над підручником;

3) методи самостійної роботи з осмислення та засвоєння нового матеріалу: робота над підручником, лабораторні роботи, формування вмінь, навичок, застосування знань на практиці: вправи, лабораторні роботи;

4) методи перевірки й оцінювання знань, умінь та навичок: спостереження за роботою учнів; опитування; контрольна робота; перевірка домашніх робіт [12, с. 193–228].

Як бачимо, у навчальній літературі 70-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. представлені однакові групи методів навчання; за джерелами знань; за рівнем самостійної розумової діяльності; за характером логіки пізнання. Існують й інші підходи до класифікації, проте перелік методів залишається незмінним.

Методи навчання за джерелами знань, за рівнем самостійної розумової діяльності, за характером логіки пізнання Ю.К. Бабанський (1983) об'єднав у групу методів організації та самоорганізації навчання. Він виділив ще дві групи методів: методи стимулювання й мотивації учіння; методи контролю й самоконтролю [9, с. 177–203]. Класифікацію Ю.К. Бабанського було взято за основу для навчальної літературі 90-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст., наприклад навчальні посібники Н.Є. Мойсеюк (2001) [14, с. 301–326], З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк (2003) [16, с. 84–91], С.С. Пальчевського (2007) [18, с. 333–370], С.П. Максимюк [20, с. 170–192]. Деякі автори до цього переліку додали ще бінарні методи, але вони, як відомо, також не є новими для педагогічної науки. У навчальних посібниках З.Н. Курлянд,

Р.І. Хмельюк, Т.Ю. Осипова (2009) [19, с. 80–88] до вищезазначених додають активні та пасивні методи навчання, а Н.П. Волкова (2002) [15, с. 275–303] – CASE методику.

Достатня увага в навчальній літературі приділяється й формам навчання. В усіх підручниках та навчальних посібниках, що аналізувалися, урок є основною формою організації навчання в школі. Типологія уроків також подібна. Як правило, наводиться класифікація (автори Б.П. Єсіпов, М.І. Махмутов, В.О. Онищук та ін.) в основі, якої лежить дидактична мета: 1) урок засвоєння нових знань; 2) формування (засвоєння) вмінь і навичок; 3) урок комплексного застосування знань, вмінь і навичок; 4) урок узагальнення й систематизації знань; 5) урок перевірки, оцінювання та корекції знань, умінь і навичок; 6) комбінований урок. До цієї класифікації Г.І. Щукіна (1977) додає програмований і проблемний урок [7, с. 332–333].

У деякій навчальній літературі, наприклад у посібнику С.Ф. Єгорова (1968), виділяють нестандартні уроки. Тут зазначено, що в практиці навчання зустрічаються такі уроки, які не вкладаються в межі вищеперелічених типів. Частина з них цілком присвячена підготовці учнів до виконання самостійної роботи творчого характеру (створення, конструювання та виготовлення приладів, проведення дослідів та ін.) тощо [5, с. 227]. У сучасних навчальних посібниках Н.Є. Мойсеюк [14, с. 288–290], Н.П. Волкова (2002) [15, с. 324–330] та ін., також виділяють нестандартні уроки: 1) уроки змістовної спрямованості; 2) інтегративні уроки; 3) уроки міжпредметні; 4) уроки змагання; 5) уроки комунікативної спрямованості; 6) театралізовані уроки; 7) уроки подорожування; 8) уроки з різним за віковим складом учнями; 9) уроки – ділові, рольові ігри; 10) уроки суспільного огляду знань; 11) уроки драматизації; 12) уроки психотренінги.

Як показав аналіз навчальної літератури, індивідуальний підхід до учнів не є прерогативою особистісно орієнтовного моделі освіти. У підручнику А.І. Каірова (1956) [3, с. 198–202], навчальному посібнику С.Ф. Єгорова (1968) [5, с. 217] виділено таку форму організації навчання, як робота вчителя з окремими учнями, що передбачала: а) індивідуальний підхід до учнів, індивідуальні домашні завдання; б) додаткові заняття з невстигаючими. У навчальному посібнику Ю.К. Бабанського (1983) [9, с. 230–231] вказано таку самостійну форму організації навчання, як індивідуальні заняття.

Якщо урок – це основна форма організації навчання, то інші, відповідно, є допоміжними: лекції, семінари, домашні завдання, факультативи, гуртки, лабораторні роботи, практичні роботи й практикуми, екскурсії, навчальні конференції, диспути, співбесіди, додаткові заняття та консультації, заліки, іспити тощо. Така класифікація, наприклад, представлена в навчальних посібниках Ю.К. Бабанського (1983) [9, с. 226–233], А.М. Алексюка (1985) [10, с. 177–198], Н.Є. Мойсеюка (2001) [14, с. 276–291], З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк 2003 і 2009 рр. видання [16, с. 105–110] і [19, с. 100–104] та ін. Вони виділяють дві форми: 1) урок; 2) допоміжні (інші) форми навчання. Існує також підхід, коли автори навчальної літератури виокремлюють відразу декілька самостійних, допоміжних форм навчання.

У підручнику А.І. Каірова (1956) [3, с. 195–198]: домашня навчальна робота; робота вчителя з окремими учнями. У навчальному посібнику С.Ф. Єгорова (1968) [5, с. 216–221] до цього переліку додано екскурсії, практичні заняття з праці, домашню роботу. А в Г.І. Щукіної (1977) [7, с. 342–343] це факультативи й гуртки, практикуми, семінарські заняття, екскурсії, в І.Т. Огороднікова (1978) [8, с. 86–91] – семінарські, факультативні заняття, трудове навчання. С.Ф. Збандуто (1965), окрім уроку, виділяє такі: практичні заняття з формування трудових умінь; практичні заняття з формування трудових навичок; самостійна робота; контрольні-перевірочні заняття; навчальна практика на виробництві; позаурочні форми (предметні гуртки; технічні гуртки; гуртки юнатів і краєзнавців; факультативні курси, консультації; позакласне читання) [4, с. 223–227]. Н.П. Волкова (2002) [15, с. 324–350], А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко (2007) [17, с. 167–180], С.П. Максимюк [20, с. 150–159] та інші виділяють урочні й позаурочні форми навчання.

Форми організації навчання можна класифікувати й за іншими критеріями, наприклад, Н.Є. Мойсеюк (2001):

- 1) за кількістю учнів: індивідуальні, мікрогрупові, групові, масові;
- 2) за місцем навчання: шкільні форми – урок, робота в майстерні, на пришкільній дослідній ділянці, в лабораторії тощо; позашкільні форми – екскурсія, домашня самостійна робота, заняття на підприємстві;
- 3) за часом навчання – урочні й позаурочні: факультативні, предметні гуртки, вікторини, конкурси, олімпіади, предметні вечори тощо;
- 4) за дидактичною метою – форми теоретичного навчання (лекція, факультатив, гурток, конференція), комбінованого або змішаного навчання (урок, семінар, домашня робота, консультація), практичного (практикуми) і трудового навчання (праця в майстернях, у спеціальних класах, на пришкільних ділянках).

Висновки. Результатом порівняльного аналізу навчальної літератури з педагогіки другої половини ХХ – початку ХХІ ст. стали такі висновки. Сучасні підручники та навчальні посібники з педагогіки можна поділити на три групи. У першій групі пропонується простий перелік методів навчання, як це було характерно для 50–60-х рр. ХХ ст. В другій групі підручників представлена класифікація методів, що склалася в 70-х рр. ХХ ст. (за джерелами знань; за рівнем самостійної розумової діяльності; за характером логіки пізнання). В основі третьої групи підручників є класифікація Ю.К. Бабанського 80-х рр. ХХ ст. З'являються також нові методи та форми навчання, які пропонуються студентам для вивчення й подальшого використання в своїй педагогічній практиці. Проте кардинально нових наукових підходів до класифікації методів та форм навчання не простежується, а урок був і залишається основною формою організації навчання в школі.

Література

1. Огородников И.Т. Педагогика : учеб. для педагогических ин-тов / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбарев. – М. : Учпедгиз, 1950. – 431 с.

2. Шимбарев П.Н. Педагогика : учебник для педагогических ин-тов / П.Н. Шимбарев. – М. : Учпедгиз, 1954. – 430 с.
3. Педагогика / [под ред. А.И. Каирова]. – М. : Учпедгиз, 1956. – 436 с.
4. Збандуто С.Ф. Педагогіка / С.Ф. Збандуто. – К. : Радянська школа, 1965. – 508 с.
5. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / [отв. ред. С.Ф. Егоров] ; М.І. Болдирев, М.К. Гончаров, Б.П. Єсипов, Ф.Ф. Корольов. – М. : Просвещение, 1968. – 530 с.
6. Педагогика : учеб. пособ. для студентов фак. педагогики и методики нач. обучения пед. ин-в / [под ред. С.П. Баранова]. – М. : Просвещение, 1976. – 352 с.
7. Педагогика школы : учеб. пособ. для студентов пед. ин-в / [под ред. Г.И. Щукиной]. – М. : Просвещение, 1977. – 384 с.
8. Педагогика школы : учеб. пособ. для студентов пед. ин-в / [под ред. И.Т. Огородникова]. – М. : Просвещение, 1978. – 320 с.
9. Педагогика / [под ред. Ю.К. Бабанского]. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
10. Педагогіка : навч. посіб. / [за ред. А.М. Алексюка]. – К. : Вища школа, 1985.
11. Педагогіка / [за ред. М.Д. Ярмаченка]. – К. : Вища школа, 1986. – 543 с.
12. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб. пособ. / И.Ф. Харламов. – М. : Высшая школа, 1990. – 576 с.
13. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга, 1997. – 192 с.
14. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – 3-є вид., доп. – 2001. – 608 с.
15. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 577 с.
16. Педагогіка : навч. посіб. / [за ред. З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк]. – Харків : Одісей, 2003. – 352 с.
17. Кузьмінський А.І. Педагогіка : підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
18. Пальчевський С.С. Педагогіка : навч. посіб. / С.С. Пальчевський. – К. : Каравелла, 2007. – 576 с.
19. Педагогіка : навч. посіб. / [за ред. З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, Т.Ю. Осипова]. – Харків : Бурун книга, 2009. – 304 с.
20. Максимюк С.П. Педагогіка : навч. посіб. / С.П. Максимюк. – К. : Кондор, 2009. – 670 с.

ЛУЧАНІНОВА О.П.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

Глобалізація економічних, політичних, культурних зв'язків, усебічна інформатизація всіх сфер життя, використання різних педагогічних технологій навчання у ВНЗ та інші фактори зменшують зміст професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Одним із пріоритетних напрямів професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів є формування їхньої професійної компетентності. Це зумовлено, з одного боку, тим, що сьогодні сучасним технічним ВНЗ потрібен викладач, який володіє перспективними технологіями навчання, а з іншого – тим, що студенти техніч-