

Методи, прийоми та організаційні форми активного навчання

Основна мета роботи вчителя з активізації пізнавальної діяльності студентів полягає в розвитку їхніх творчих здібностей. З психології відомо, що здібності людини, в тому числі і студентів, розвиваються в процесі діяльності. Засобом розвитку пізнавальних здібностей є вміле застосування методів, прийомів, а також організаційних форм навчання, які забезпечують високу активність студентів у навчальному пізнанні. Методи і прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, що їх застосовує вчитель, повинні враховувати рівень пізнавальних здібностей, бо непосильні завдання можуть підірвати віру студентів у свої сили і не дадуть позитивного ефекту. Тому система роботи викладача з активізації пізнавальної діяльності повинна будуватись з врахуванням поступового і цілеспрямованого розвитку творчих пізнавальних здібностей студентів, розвитку їх мислення. У процесі навчання студент здійснює різні дії, які супроводжують основні психологічні процеси: відчуття, сприймання, уява, мислення, пам'ять та ін. Оскільки з усіх пізнавальних психологічних процесів провідним є мислення, то можна сказати, що активізувати діяльність студентів – це активізувати їх мислення. Разом з тим треба пам'ятати, що без бажання вчитися всі старання викладача не дадуть очікуваних наслідків. Звідси випливає, що потрібно формувати мотиви навчання, бажання студентів розв'язувати пізнавальні задачі.

Проблема використання в дидактичному процесі методів активізації навчально-пізнавальної діяльності особливо актуальна на сучасному етапі становлення національної системи освіти і збагачення її новим змістом. Із педагогічної практики відомо, що ефективність навчання суттєво знижується, коли застосовуються пасивні методи дидактичного впливу, відсутній діалог між педагогом і студентом. З метою формування особистості студента в навчальному процесі сучасна дидактика рекомендує збагачувати традиційні методи навчання такими прийомами та способами, які сприяли б формуванню в суб'єктів навчання мотивації учіння, майбутньої професійної діяльності та змістових життєвих настанов, високого рівня активності й емоційної заангажованості в навчально-пізнавальній діяльності, створенню умов для активного самостійного набуття загальнонаукових та професійних знань, навичок та умінь.

Використання методів активізації сприяє впровадженню в дидактичний процес технології особистісно-орієнтованого навчання та забезпечує особистісну спрямованість кожного навчального заходу. Під час проведення особистісно-орієнтованого заняття викладач повинен з повагою ставитися до будь-якого висловлення студента з обговорюваної теми. В таких умовах студенти прагнуть бути „почутими”, без вагань висловлюватимуть свої думки, пропонуватимуть, не боячись помилитися, свої варіанти для обговорення.

Отже, сучасна дидактика вимагає від суб'єктів учіння не тільки зрозуміти, запам'ятати й відтворити отримані знання, але й, найголовніше, – вміти ними оперувати, ефективно застосовувати в професійній діяльності й творчо розвивати. Досягненню цієї мети сприяють методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на розвиток творчого самостійного мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати професійні завдання. Використання цих методів забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення, рефлексивної сфери мислення (самосвідомості й саморегуляції розумової діяльності), створення атмосфери співробітництва, розвиток навичок спілкування.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності – це сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на особистість, що (порівняно з традиційними методами навчання) в першу чергу спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язування певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування.

Деякі автори, наприклад Ю.К. Бабанський, цю групу методів визначають як активні методи навчання чи методи активного навчання.

Основними факторами, які сприяють творчому ставленню студентів до дидактичного процесу і його результатів, є: професійний інтерес, нестандартний характер навчально-пізнавальної діяльності, ігровий характер занять, емоційність, проблемність.

Поняття методу навчання є досить складним, а тому до цього часу в педагогіці не припиняються дискусії відносно точного його трактування. Більшість авторів вважають метод навчання способом організації навчально-пізнавальної діяльності.

Слово метод в перекладі з грецького означає дослідження, спосіб, шлях до досягнення цілі. Походження цього слова має відбиток і на його трактуванні з наукової точки зору. „Метод – в найзагальнішому значенні – спосіб досягнення цілі, певним чином впорядкована діяльність” – відмічається в філософському словнику. Очевидно, що і в процесі навчання метод виступає як впорядкований спосіб взаємозв'язаної діяльності вчителя і того, хто вчиться, для досягнення певної навчальної задачі.

І.Я.Лернер і М.Н.Скаткін розробляли методи навчання, виходячи із характеру навчально-пізнавальної діяльності. З цієї точки зору вони виділяли наступні методи: а) пояснювально-ілюстративний (розповідь, лекція, пояснення, робота з підручником, демонстрація); б) проблемне викладання матеріалу; в) частково-пошуковий, або евристичний; г) дослідницький метод.

Ю.К. Бабанський всі методи навчання поділяє на три основні групи:

- а) методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- б) методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності;

в) методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

Кожна із цих класифікацій має певну основу і дозволяє з різних боків обґрунтувати суть методів навчання. В дидактичному відношенні найбільш практичною є класифікація М.А.Данилова і Б.П.Єсіпова. Вони виходили із того, що якщо методи навчання виступають як форми організації впорядкованої навчальної діяльності для досягнення дидактичних цілей і вирішення певних проблем, то їх можна поділити на такі групи: а) методи отримання нових знань; б) методи формування вмінь і навичок; в) методи перевірки і оцінки знань, умінь і навичок.

Вказана класифікація добре узгоджується з основними задачами навчання і допомагає кращому розумінню їх функціонального призначення. Якщо в указану класифікацію внести деякі уточнення, то всі методи навчання можна поділити на п'ять груп: методи усного подання навчального матеріалу і активізації пізнавальної діяльності; методи закріплення вивченого матеріалу; методи самостійної роботи; методи навчальної роботи із застосування знань на практиці; методи перевірки і оцінки знань і вмінь.

Отже, кожний метод навчання включає в себе роботу вчителя (пояснення нового матеріалу) і організацію активної навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається.

Досить широко поширеним в дидактиці є також термін прийому навчання. Прийом навчання – це складова частина або окрема сторона методу навчання.

Складним і таким, що викликає дискусії, є питання класифікації методів навчання. В 20-ті роки в педагогіці велась боротьба проти методів схоластичного навчання і заучування, а також почалися пошуки таких методів, які забезпечували б свідоме, активне і творче оволодіння знаннями. Саме в ці роки педагог Б.В.Всесвятський розвинув положення про те, що в навчанні може бути лише два методи: метод досліджень і метод готових знань. Метод готових знань критикували, а в якості важливішого методу навчання визнавали дослідницький метод, суть якого зводиться до того, щоб всі знання досягалися на основі спостереження і аналізу, самостійного усвідомлення певних висновків.

Дидактичні дослідження показують, що класифікація методів характеризується різноманітністю в залежності від того, який підхід вибирається при їх розробці.

Деякі дидакти (Є.І.Петровський, Є.Я.Голант, Д.О.Лордкіпанідзе і ін.) вважали, що при класифікації методів навчання необхідно враховувати джерела, із яких черпаються знання. На цій основі виділяються три групи методів: словесні, наочні і практичні. І дійсно, якщо прослідкувати навчальний процес, то широко використовуються: слово, наочні засоби і практичні роботи.

Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття") визначає потребу перегляду усталених підходів до змісту, методів і форм навчання.

Огляд книжкової, монографічної та журнальної літератури дає змогу простежити тенденції розвитку та деякі спроби класифікацій методів навчання у вищих навчальних закладах за останнє двадцятиріччя. При цілісному підході до цього питання насамперед потрібно відмітити розподіл методів навчання на дві групи, які називають традиційними та нетрадиційними.

Нагадаємо, що ще Ю.К.Бабанським виділялися три великі підгрупи методів навчання, які відносять до традиційних. Зауважимо тільки, що більшість традиційних методів навчання стосуються школи взагалі, але мають місце й у практиці педагогіки вищої школи також [15, 386].

У відповідності з характером пізнавальної діяльності студентів із засвоєння змісту освіти виділяють такі методи, як пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного подання, частково-пошукові та дослідницькі. Мова йде про класифікацію методів навчання на основі їх внутрішньої психологічної сторони, домінуюче місце в якій займає концепція Лернера І.Я. та Скаткіна М.М. [4, 167]. Підкреслимо, що внутрішня психологічна сторона методу навчання є складним психолого-педагогічним синтезом різних психологічних процесів (відчуття і сприймання, пам'яті і мислення, емоцій, уваги і волі суб'єкта тощо) з метою і змістом навчання.

Аспект передавання та сприймання навчального матеріалу лежить в основі класифікації методів навчання Петровського С.І., Голанта Є.Я. [4, 163]. Науковці поділяють методи навчання на словесні (розповідь-пояснення, бесіда, лекція), наочні (ілюстрація, демонстрація) та практичні (досліди, вправи, лабораторні роботи, реферати тощо).

У залежності від основних дидактичних завдань, які вирішуються на конкретному етапі навчання, Данилова М.О. та Єсіпова Б.П. класифікацію методів здійснюють відповідно до етапів процесу навчання [21, 132].

Поряд з класифікаціями методів навчання, які відображають окремих бік чи завдання навчально-виховного процесу, існують бінарні класифікації, які розглядаються Ярмаченком М.Д., Галузинським В.М., Євтухом М.Б. та ін. [16, 167; 4, 178]. "Класифікація" методів навчання, що ґрунтується на двох істотних ознаках як обов'язкових структурних властивостях методів", була обґрунтована Алексюком А.М. [1, 175].

Отже, існують різні класифікації традиційних методів навчання.

Крім традиційних, у практиці педагогіки вищої школи за останні двадцять років великого розповсюдження та застосування набули й інші методи навчання, які називають нетрадиційними. Серед них певної уваги заслуговують так звані "активні" методи навчання. Їх особливістю є спонукання студента та викладача до активності, обов'язкову взаємодію в процесі навчання студентів між собою чи з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу [13, 3].

Литвиненко Є.А. та Рибальський В.І. виділяють сім основних методів активного навчання: ділова гра, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, активне програмове навчання, ігрове проектування, стажування та проблемна лекція [13, 4]. Методи активного навчання використовуються для тренування та розвитку творчого мислення студентів, формування в них відповідних практичних умінь та навичок. Вони стимулюють і підвищують інтерес до занять, активізують та загострюють сприймання навчального матеріалу.

У психології розроблені методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, які впроваджуються в педагогічну практику, визначаючи перспективи її розвитку.

Одним із перспективних методів вважається проблемне навчання. На відміну від традиційного навчання, якому властиве надання готових відомостей з розрахунком на запам'ятовування, проблемне навчання активізує мислення, спрямовує особистість на творчий пошук істини в процесі навчальної діяльності. В центрі проблемного навчання лежить проблемна ситуація, яка є рушієм мислення, джерелом творчого пошуку знань.

Проблемна ситуація викликає певний психічний стан особи, який допомагає їй усвідомити суперечність між тим, що вона знає, і тим, що потрібно знати на даному етапі навчання. Усвідомлення цієї суперечності пробуджує мотив для пошуку нових знань.

У дослідження численних психологів і педагогів – Г.О. Балла, А.В. Брушлінського, І.А. Ільшицької, Г.С. Костюка, Т.В. Кудрявцева, С.О. Максименка, О.М. Матюшкіна, С.Л. Рубінштейна та інших – показано, що навчальні проблемні ситуації активізують пізнавальну діяльність.

Проблемною є така лекція, що містить у собі проблемні, дискусійні твердження, варіанти вирішення яких досягаються обов'язковим обговоренням їх між усіма присутніми. Цьому передують монолог викладача, в якому він вводить слухачів у проблему, вказує на можливі підходи до її аналізу на матеріалі співставлення різних факторів та теорій і знайомить з деякими умовами та прецедентами її розв'язування, створюючи тим самим ґрунт для проблематизації зовнішнього діалогу.

Як наслідок вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів було створено педагогічну студію. Щуркова Н.Е. та Залекер О.П., які займалися методикою організації педагогічної студії, зосереджують свою увагу на трьох основних методах навчання: ілюстративному, методу "повсякденної аналогії" та на вправах, покликаних формувати необхідні педагогічні вміння.

Ляудіс В.Я. пропонує виділити серед сучасних активних методів навчання три групи, які використовуються "з метою спрямованого формування різних видів пізнавальної діяльності та форм мислення" [12, 132].

Ними є такі: методи програмованого навчання, методи проблемного навчання, методи інтерактивного (комунікативного) навчання. Ляудіс В.Я. наголошує, що кожний з методів виникає як "спроба подолання обмеженості традиційних методів навчання, а також і тих обмежень, які породжувалися активним методом" [12, 12-13]. Вона виділяє також "інструментарій дій", які, на її думку, виражають сутність даного методу та окреслюють межі його впливу як засобу управління процесом розвитку пізнавальної діяльності студентів. Так, метод програмованого навчання характеризується дозованим кроком програми, алгоритмом; проблемного навчання – проблемною ситуацією, типами проблемних ситуацій, евристичною програмою; методам інтерактивного навчання властиві колективні дискусії, навчально-ділові ігри, сценарії та партитури діалогів та поліглотів у процесі колективного вирішення проблем.

Лозова В.І., Золотухіна С.Т., Гриньова В.М. вважають диспут, дискусію, мозкову атаку, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, рольові та ділові ігри активними методами навчання у педагогіці вищої школи [11, 63]. Методом "мозкової атаки", якого не торкалися вище згадані класифікації, вони називають "спосіб колективного продукування ідей, який формує вміння зосереджувати увагу на якійсь вузькій меті" [11, 66]. Використовуючи метод мозкової атаки, студенти працюють як "генератори ідей", при цьому вони не стримуються необхідністю обґрунтування своїх позицій та позбавлені критики, адже за цих умов немає "начальників" і "підлеглих", є лише експерти в кожній групі студентів, які фіксують, оцінюють та вибирають кращі ідеї.

Розв'язування педагогічних задач методом мозкової атаки на думку Бондарчука Л.І. та Федорчука Е.І. є ефективним шляхом формування у студентів уміння взаємодіяти в колективі [2, 52].

Щербань П.М. серед навчально-педагогічних ігор виділяє ділову гру, рольову гру, аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій, мозкову атаку, а також ігрове проектування – "форму розробки студентами рекомендацій, планів і заходів навчально-виховного характеру" [25, 69].

До нетрадиційних методів навчання відносять ще й навчальні модулі, які дедалі ширше використовуються в практиці педагогіки вищих навчальних закладів. Відомі різні підходи трактування модулів (Агапова О.І., Швець В.І., Вербицький А.А., Куликов С.І., Дурко Є.М. та ін.). Навчальним модулем вважають метод навчання, що активізує самостійну пізнавальну діяльність студентів, служить її поетапній організації, регулюванню, контролю та оцінці [8, 121]. Кесаманли Ф.П., Оржешковська Л.М. та Ткач Г.І. поділяють навчальний модуль на п'ять складових частин: структурно-логічні схеми (виділяють основні блоки знань з теми, що вивчається); навчальну карту (встановлюється ієрархія елементів, що вивчаються); вибіркові тести для контролю (чи самоконтролю); задачі аналітичного чи графічного змісту (для контролю чи самоконтролю на більш високому рівні (на рівні умінь та навичок) та лабораторні роботи дослідницького характеру, що сприяють становленню та закріпленню знань з теорії [8, 123]. Дидакти вважають, що перехід до модульного навчання означав би корінне перетворення системи навчання. До цього додамо, що в Київському національному університеті ім. Тараса Шевченка на базі вивчення студентами однієї з дисциплін "Педагогіки вищої школи" Алексюком А.М. була розроблена педагогічна технологія, побудована за принципом модульного процесу навчання, яка стала широко відомою в педагогіці вищої школи нашої країни.

Порівняно до вище згаданих складових частин навчального модуля Глузман О.В. розглядає "тюркські" заняття. Кожне з них, за його словами, замінюючи семінарські та лабораторні роботи, "включає в себе три-чотири види навчальної роботи: дискусію щодо змісту вивчених першоджерел, аналіз педагогічних ситуацій, вирішення проблемно-педагогічних задач, рольову та ділову гру."

Зосереджуючи свою увагу на класно-урочній та модульно-розвиваючій системі, Фурман А.В. підкреслює, що модульно-розвиваюча система має якісно відмінне від традиційної програмно-засобове забезпечення навчально-виховного процесу [23, 27].

Перехід до даної системи передбачає створення науковцями і практиками у ході спільного неперервного пошуку граф-схеми навчальних курсів наукових проектів змістового модуля, навчальних сценаріїв модульних занять та розвиваючих міні-підручників.

До методів навчання, в процесі яких проявляється та оцінюється індивідуальна діяльність студентів, відносять позааудиторну діяльність. Як висловлюються Володько В.М. та Іванова Т.В., "самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів виявляється тим характерним видом навчання, який найповніше відображає загальні риси творчої діяльності. Вона детермінується метою, усвідомленою студентами, визначеними мотивами, реалізується за допомогою самостійних дій, які вимагають розумових, вольових або фізичних зусиль і завершується конкретними результатами" [3, 56]

Кондрашова Л. В., яка досліджувала позааудиторну роботу, зазначала: "Здатність оперувати педагогічними фактами формується в процесі навчальних занять з предметів психолого-педагогічного циклу, що озброюють студентів навичками теоретичного аналізу. Але подальше поглиблення та розвиток цієї властивості має місце в процесі активної діяльності, „різновидом якої може служити позааудиторна робота..." [9, 29]. Позааудиторна робота студентів в широкому розумінні включає в себе як самостійну пізнавальну діяльність, так і такі ефективні форми: систематична робота студентів у педагогічних гуртках і клубах, проблемних групах; організація і проведення диспутів, науково-практичних і читацьких конференцій; участь студентів у педагогічних конкурсах і олімпіадах; випуск журналів та газет [14, 68]. Так, наприклад, підготовча робота з організації та проведення позааудиторних заходів (вечорів, диспутів, бесід, конкурсів тощо) сприяє студентам набувати просвітницьких умінь: вміння провести бесіду, лекцію, доповідь, диспут, дискусію з актуальних проблем педагогіки та психології.

Як бачимо, немає жодної класифікації, універсальної щодо всього навчального процесу через те, що кожна відображає лише одну або кілька сторін процесу і методів навчання. Зрозуміло, що неможливо побудувати якусь незмінну класифікацію загальних методів навчання, оскільки це означало б зробити надзвичайно різноманітну навчально-педагогічну діяльність, яка постійно оновлюється, сталою. Виходячи з педагогічної системи, обґрунтованої Безпалько В.П., яка була удосконалена Жуковим Р.Ф. та Кузнецовим Ю.В., де розглядаються п'ять рівнів навчання, що дозволяють оволодіти знаннями в тій чи іншій галузі, пропонується класифікація методів навчання на основі даних рівнів навчання. Класифікація допускає як використання традиційних і нетрадиційних методів навчання, так і перехід до більш імпонуючих.

Перший рівень – знання-знайомства, які дозволяють студенту розрізнити, впізнавати знайомий йому предмет, явище, певне повідомлення.

Другий рівень – знання-копії, що дозволяють переказати, репродукувати засвоєний матеріал.

Третій рівень – знання-вміння, тобто можливість застосувати одержані знання в практичній діяльності.

Четвертий рівень – знання-навички, свого роду автоматизовані вміння.

П'ятий рівень – категорія творчості, результатом якої є так звані дії „без правил” в певній галузі навчально-пізнавальної діяльності.

Відомо, що кожна професійна діяльність охоплює весь діапазон знань від першого до п'ятого рівнів. Звичайно, щось залишається на рівні поверхового знайомства, щось на рівні автоматичних навичок, але навчально-пізнавальна діяльність, яка стосується спеціальності, повинна сягати п'ятого рівня – категорії творчості. Зрозуміло, що на лекціях, особливо потокових, неможливо досягти не те, щоб п'ятого рівня знань, але й третього, четвертого. Саме задля цього треба використовувати такі методи навчання, які спонукають та активізують індивідуальну діяльність студентів. Наголошуємо, що дана класифікація не є сталою, а може змінюватися відносно тенденцій розвитку методів навчання. Сталим може залишатися лише твердження про використання тих чи інших методів для набуття певного рівня знань.

Ясна річ, методи навчання у практиці педагогіки вищих навчальних закладів не тільки впливають на якість професійної підготовки студентів, але вони є першоджерелом цієї якості. Огляд літератури щодо фахової підготовки, розвитку творчої особистості студентів, формування їхнього морального потенціалу та психолого-педагогічної підготовки, зокрема, дають змогу простежити частоту використання тих чи інших методів на протязі всього навчання на сучасному етапі. [27, 167-173; 5, 164-168; 19, 39-44; 9, 29-38; 6, 228-229; 10].

Отже, можна дійти висновку, що методи навчання – надзвичайно складні психолого-педагогічні та соціально-педагогічні утворення. При розкритті їх суті виявляється, що їм властиві не одна, а кілька істотно важливих ознак, і через те будь-якій з них можна віддати перевагу лише в цілком конкретних педагогічних умовах.

На даний час немає жодної класифікації методів навчання, яка охопила б широкий та різноманітний діапазон традиційних та нетрадиційних методів навчання. Неможливо зупинитися на використанні тих чи інших методів навчання окремо. Лише інтегруючи одні й другі, поєднуючи та взаємодоповнюючи традиційні та нетрадиційні методи навчання, можна отримати очікувані результати.

Процес навчання реалізується шляхом поєднання і взаємовпливів діяльності викладача (навчання) і діяльності студента (учіння). Викладач здійснює різноманітні спроби, які допомагають студентам засвоїти навчальний матеріал, сприяє активізації навчального процесу, студенти сприймають, осмислюють, запам'ятовують цей матеріал. Метод при цьому виступає як упорядкована взаємодія, співробітництво, партнерство. Це дозволяє зробити висновок про те, що під методом навчання слід розуміти спосіб упорядкованої, взаємозв'язаної діяльності, спрямованої на досягнення завдань освіти, розвитку і виховання в процесі навчання.

Методи навчання є одним з найважливіших компонентів навчального процесу. Без провідних методів діяльності неможливо реалізувати цілі і завдання навчання, досягнути відповідних результатів.

У процесі навчання зв'язок методу з іншими компонентами взаємо-зворотний: метод є похідним від цілей, завдань, змісту, прийомів, форм навчання; водночас він суттєво впливає на можливості їх практичної реалізації. Навчання прогресує настільки, наскільки дозволяють йому рухатись уперед застосовані методи.

У структурі методів виділяються прийоми. Прийом - це елемент методу. Елементи методів є не звичайною сумою окремих частин цілого, а системою, об'єднаною логікою дидактичного завдання. Зокрема, якщо певний спосіб навчання педагог використовує на уроці тільки для того, щоб зосередити увагу на якомусь питанні змісту матеріалу, то цей спосіб відіграватиме роль дидактичного прийому. А якщо спосіб навчання використовується для з'ясування суті питання, для розкриття змісту матеріалу, то це вже буде не прийом, а метод. Метод є спосіб діяльності, що охоплює весь її шлях. Прийом - це окремий крок, фазова дія в реалізації методу.

Метод навчання має дві складові: об'єктивну і суб'єктивну. Об'єктивна складова обумовлена тими постійними положеннями, які обов'язково наявні в будь-якому методі, незалежно від того, який із них використовується. У ній відображені найзагальніші вимоги законів і закономірностей, принципів і правил, а також ціль, завдання, зміст, форми навчальної діяльності. Суб'єктивна складова методу обумовлена особистістю педагога, його творчістю, майстерністю, особливостями студентів, конкретними умовами. Питання про співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в методі вирішене не до кінця: одні автори вважають, що метод є лише об'єктивним утворенням, інші, навпаки, – творінням педагога. Безперечним є те, що об'єктивна частина дозволяє дидактам розробляти теорію методів, рекомендувати педагогам шляхи їх ефективної реалізації. З іншого боку, саме методи є сферою прояву високого педагогічного мистецтва.

Класифікація методів навчання - це впорядкована за певною ознакою їх система.

У вузах функціонують різні організаційні форми навчання: лекції, практичні заняття (семінари, лабораторні роботи, практикум, самостійна робота студентів під контролем викладача, науково-дослідницька робота студентів, виробнича практика). В дидактиці ці форми трактуються як способи управління пізнавальною діяльністю для вирішення відповідних дидактичних задач. В той же час лекція, семінар, практичне заняття, самостійна робота виступають як організаційні форми навчання, таким чином вони є способами здійснення взаємодії студентів і викладачів, в межах яких реалізуються зміст і методи навчання. Процес навчання супроводжується і завершується різними формами навчально-пізнавальної діяльності.

Проблемами удосконалення організаційних форм і методів навчання займалися Я.А. Коменський, Гербард, Песталоцці, Г.С. Сковорода, Ващенко. В останні роки питання вдосконалення організаційних форм і методів навчання розглядалися в роботах А.М. Алексюка, Ю.К. Бабанського, В.О. Онищука, О.Я. Савченко, І.Ф. Варламова. Аналіз їх робіт, не дивлячись на їх високий методичний рівень, показав, що чіткого визначення в педагогічній науці понять „форма організації навчання” чи „організаційні форми навчання”, як і поняття „форми навчальної роботи” як педагогічних категорій поки що так і не появилось.

І.Ф. Харламов правий, трактуючи, що „на жаль це поняття не має в дидактиці чіткого визначення” і що „більшість вчених просто обходять це питання буденними уявленнями про сутність даної категорії” [24, 184-219].

В сучасних соціально-економічних умовах найбільш важливими характеристиками випускників вищого навчального закладу стають його компетентність та мобільність. У зв'язку з цим акценти при вивченні навчальних дисциплін переносяться на процес пізнання, ефективність якого практично повністю залежить від пізнавальної активності. Підвищення цієї активності залежить не стільки від того, що вивчається, а як вивчається: індивідуально чи колективно, в авторитарних чи гуманістичних умовах, за допомогою репродуктивних чи активних методів навчання.

Анкетування підтвердило необхідність заміни репродуктивних методів навчання на активні, які сприяють вільному розвитку особистості та вмотивованої пізнавальної діяльності.

Сьогодні для якісної підготовки майбутніх спеціалістів широко використовуються різноманітні інноваційні технології навчання, основними елементами яких є персональний комп'ютер. Він виступає не просто як доповнення до існуючої системи освіти, а й вносить суттєві зміни в зміст навчання, його методи та організаційні форми, призводить до значних змін в діяльності як викладача, так і студента. Науково-технічний процес потребує принципово нових підходів до навчання. Пріоритетним розвитком освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – К., 1981, – 206с.
2. Бондарчук Л.І., Федорчук Е.І. Методи активного навчання в курсі "Основи педагогічної майстерності." Вища і середня пед. освіта. – К., 1993. – № І6. – С 51-56.
3. Володько В.М., Іванова Т.В. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність як один з методів розвитку творчих здібностей студентів. Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1993. – № І6. – С. 62.
4. Галузинський В.М. Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. – Рівне. С. 62-185.
5. Гашимова В.Х. Деякі аспекти розвитку творчої особистості майбутнього вчителя. // Педагогіка і психологія. – К., 1996. – №3. – С. 164-168.
6. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. – К., 1997. – 307с.
7. Жукова Р.Ф., Кузнецов Ю.В. Активные методы обучения в концепции перестройки учебного процесса. // Активные методы обучения в системе подготовки специалистов и руководителей: Сб. науч. тр. – Л., 1989. – С. 5-13.

8. Кесаманлы Ф.П., Оржешковская Л.М., Ткач Г.И. Учебные модули как активный метод обучения. // Активные методы обучения в системе подготовки специалистов и руководителей: Сб. науч. тр. – Л., 1989.– С. 121-123.
9. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – Киев-Одесса, 1988. – 159 с.
10. Концепція підготовки педагога в умовах університету та її методичне забезпечення: Матеріали доповідей і повідомлень науково-методичної конференції 26-28 березня, 1991р.– Ужгород, 1991. – 131с.
11. Лозова В.І., Золотухіна С.Т., Гриньова В.М. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін. // Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1989. – № 14. – С. 63-68.
12. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – Из-во Московского Университета, 1989. – 78 с.
13. Методические рекомендации по классификации методов активного обучения. – К., 1982. – 15 с.
14. Ништа Л.Г. Шляхи формування педагогічної спрямованості студентів засобами позааудиторної роботи. // Вища і середня освіта. – К., 1989. – № 4. – С. 68-71.
15. Педагогика. /Под. ред. Ю.К.Бабанского/. – М., 1988. – С. 386-412.
16. Педагогіка. /За редакцією М.Д.Ярмаченка/. – К., 1986. – С. 164-190.
17. Сластенин В.А. и др. Педагогика. Учебное пособие. – М., 1997.
18. Смолкин А.М. „Методы активного обучения” – М.,1991. – с.21- 28.
19. Солдатенко М.М., Сусь Б.А. Самостійна пізнавальна діяльність як найважливіша умова формування спеціаліста. // Вища і середня освіта. – К., 1994. – № 7. – С. 39-44.
20. Трофімова Ю.Л. Психологія.: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. – К., „Либідь”, 2003. – С. 390-404.
21. Фіцула М.М. Педагогіка. – Тернопіль, 1997. – С. 132-143.
22. Фіцула М.М. Педагогіка.: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. – К.: Акалемвидав, 2003 – 528с. (Альма-Матер).
23. Фурман А. Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі. // Рідна школа. – К., 1997. – №2. – С. 25-78.
24. Харламов И.Ф. Педагогика. Учебное пособие. – М., 1999. –С. 184-219.
25. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри – активна форма підготовки майбутніх вчителів. // Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1993. – №6. – С. 68-73.
26. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М., 1998. – С. 6-7.
27. Явоненко О.Ф., Савченко В.Ф. Комплексний підхід до розв'язування проблем фахової підготовки студентів педвузу. // Педагогіка і психологія. – К., 1996. – №4. – С. 167-173.