

5. Tsagarelli Yu.V. Psihologiya muzyikalno-ispolnitelskoy deyatelnosti: dis. ...doktora psih. nauk: 19.00.05 / Tsagarelli Yu.V. – Kazan: KGU, 1989. – 425 p.
6. Formuvannya profesiyno-vikonavskih yakostey maybutnogo vchitelya muziki: [metodichni rozrobki z kursu «Metodika muzichno-psihologichno i korektsii osobistisnih yakostey maybutnogo vchitelya muziki»] / Uklad. E.B. Yorkina. – Melltopol, 2001. – 51 p.

УДК 378.147:81:37.014.6

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Овсяннікова В.В., к.психол.н., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

pedpsy@yandex.ru

У статті розглянуто психолого-педагогічні умови організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та методи, що їх забезпечують. Визначено, що при побудові навчально-пізнавальної діяльності важливим є створення сприятливих психолого-педагогічних умов, що відповідає одному з основних дидактичних принципів навчання. Автор наголошує, що активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів вимагає систематичної роботи з ними з оволодіння і вдосконалення технології навчання. Проаналізовано найбільш розповсюджені, широко використовувані в науці і практиці класифікації методи навчання, в основу яких покладено конкретні дидактичні категорії.

Ключові слова: умова, активне навчання, проблемна ситуація, методи навчання.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Овсянникова В.В.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

pedpsy@yandex.ru

В статье рассмотрены психолого-педагогические условия организации учебно-познавательной деятельности студентов и методы, которые их обеспечивают. Определено, что при построении учебно-познавательной деятельности важным является создание благоприятных психолого-педагогических условий, что соответствует одному из основных дидактических принципов обучения. Автор подчеркивает, что активизация учебно-познавательной деятельности студентов требует систематической работы с ними по овладению и совершенствованию технологии обучения. Проанализированы наиболее распространенные, широко используемые в науке и практике классификации методов обучения, в основу которых положены конкретные дидактические категории.

Ключевые слова: условие, активное обучение, проблемная ситуация, методы обучения.

OVSANNIKOVA V.V. PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

OvsannikovaV.V.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

pedpsy@yandex.ru

The article represents the psycho-pedagogical conditions of the organization of educational activity of students and methods, which provide it. It is determined that the construction of teaching and learning activities is important to create favorable psychological and pedagogical conditions, corresponds to one of the basic didactic principles of teaching. The author emphasizes that the intensification of educational and cognitive activity of students requires systematic work with them at mastering and improving the technology of learning. It is shown the skills of the teacher, which affect to increasing of cognitive activity of the students and their intellectual aspirations. Revealed

the ability of the teacher which depend on increasing cognitive activity of students forming their intellectual aspirations. The author notes that methods of teaching as a tools of management are the components of the educational system, encompassing common goals and concrete objectives of education, theoretical ideas about the nature of education, its structure and driving forces, didactic principles, teaching concepts and specific teaching methods. It is analyzed the most common, widely used in science and in practice of classifying teaching methods, which are based on specific educational categories. It is noted that the target of the science and practice is an attempt to create an unified, comprehensive classification of teaching methods. It is established that amount of the ideas about composition and essential characteristics are clarified and expanded. However, according to the author's view the process of considering and designing from the point of technological approach is insufficient, despite the fact that today there are all scientific background nowadays.

Key words: condition, active learning, problem situation, learning methods.

На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються глибокі соціальні та економічні перетворення. У зв'язку з цим висувуються підвищені вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Підвищення вимог до якості підготовки фахівців з вищою освітою ставить перед наукою завдання створити ефективні психолого-педагогічні умови, які базуються на застосуванні видів, технологій, форм і методів навчання, що забезпечують інтенсивне залучення студентів до процесу оволодіння системою знань, формування вмій і навичок. Одним із основних видів навчальної діяльності, за допомогою якого можна поліпшити якість підготовки фахівців, є навчально-пізнавальна діяльність студентів.

Питання організації навчально-пізнавальної діяльності, методів та шляхів розвитку пізнавальної діяльності, досліджували: А. Алексюк, Л. Арістова, Н. Бібік, І. Дьомін, О. Киричук, І. Лернер, О. Матюшкін, В. Онищук, О. Савченко, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін. Проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності присвячено фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження О. Асмолова, Г. Балла, І. Беха, В. Демиденко, Ю. Долінської, Н. Ничкало, Т. Титаренко, В. Шатенко та ін.

Метою статті є аналіз психолого-педагогічних умов організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та методів, що їх забезпечують.

При побудові навчально-пізнавальної діяльності важливим є створення сприятливих психолого-педагогічних умов, що відповідає одному з основних дидактичних принципів навчання. Умова визначається як «філософська категорія, котра виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось обумовлене, а умова – як відносно зовнішнє щодо предмету розмаїття об'єктивного світу. На відміну від причини, котра безпосередньо породжує те чи інше явище або процес, умова становить те середовище, обстановку, в якій останні виникають, існують і розвиваються» [7].

В.Є. Сафонова розглядає умову як стійкі чинники, що впливають на цей предмет, без яких він (предмет) існувати не може й від якого залежить реалізація задуманої програми. Зовнішні умови впливають на процес засвоєння знань і формування набору певних умінь, відбиваючись через внутрішню свідомість. Кінцевий результат визначається не окремо взятими причинами, а їх сукупністю в тісному зв'язку з усіма зовнішніми та внутрішніми умовами, які, в свою чергу, є підсумком попередніх взаємодій [5].

Сучасний процес навчання дуже складний і за своїм цільовим призначенням, і за змістом, і за структурою, і за використовуваними методами, прийомами, формами навчання. Його можна розглядати як систему взаємодії вчителя і учня. Ефективність такої взаємодії залежить від того, наскільки привабливими для учнів стають знання або процедура їх набуття. При реалізації цієї взаємодії здійснюється набуття учнями знань, умінь і навичок, відбувається формування їхнього світогляду, виховання морально-вольової сфери особистості, розвиток пізнавальних сил і здібностей.

Загальновідомо, що однією з особливостей традиційної системи навчання у ВНЗ є зосередження уваги викладача на змісті навчального матеріалу, а не на діяльності студента. Змістовна сторона переважає над процесуальною. Викладач намагається передусім вичерпати програмний матеріал і часто не замислюється про те, як правильно сформулювати

тему і мету заняття, розкрити пізнавальні завдання, викликати інтерес до досліджуваних питань, активізувати розумову діяльність студентів, управляти процесом засвоєння знань. Відповідно діяльність студента часто спрямована не на творче оволодіння знаннями, а на конспектування матеріалу лекції, його запам'ятовування і відтворення. Дуже часто ще вчитель викладає знання, студенти їх сприймають, запам'ятовують, а потім відтворюють. В основі такої побудови навчального процесу лежить репродуктивна навчально-пізнавальна діяльність. Але ж давно відомо, що від того, який тип навчально-пізнавальної діяльності переважає, залежить не тільки якість засвоєння знань, а й розвиток того, хто навчається, виховання певних якостей особистості. Розвивати ініціативу, активність і самостійність у тих, що вчаться, використовуючи можливості навчального процесу, можна тільки організовуючи їх різноманітну активну творчу навчально-пізнавальну діяльність. Під активністю розуміють вольову дію, діяльний стан, що характеризує посилену пізнавальну діяльність особистості.

Процес активізації навчально-пізнавальної діяльності студента може успішно відбуватися лише за певних педагогічних умов. Під останніми В.А. Корпюк розуміє таку обстановку, в якій представлена сукупність психологічних і педагогічних факторів, що забезпечують викладачу можливість організовувати активну навчально-пізнавальну діяльність студента. Серед В.А. Корпюк називає такі:

- уміння викладача ВНЗ керувати активною навчально-пізнавальною діяльністю студентів;
- побудова процесу навчання з урахуванням індивідуальних особливостей особистості студента;
- залучення студентів у різні види активної самостійної пізнавальної діяльності;
- використання в навчанні творчих завдань і задач [3, с. 98].

На відміну від шкільного навчання університетське навчання має свою специфіку, і оволодіти нею студент може, тільки навчаючись у вищій школі. Тому активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів вимагає систематичної роботи з ними з оволодіння і вдосконалення технології навчання. Активний студент проявляє глибокий інтерес до знань, вирішення навчальних завдань, зосереджує зусилля, увагу, розумові та фізичні сили для досягнення мети.

У радянській педагогіці поширення набули два види навчання: інформаційне та розвиваюче. Зараз акцент ставиться на розвиваючу сторону навчання. Навчити мислити перспективно, ефективно, логічно, активізувати пізнавальну діяльність студентів – ось девіз всіх без винятку дослідників-дидактів

Чимало дидактів виділяють принципи активного навчання [2; 4; 8]:

- 1) Принцип рівноваги між змістом і методами навчання з урахуванням підготовленості слухачів і темою заняття.
- 2) Принцип моделювання (моделлю навчального процесу є навчальний план, у ньому відображаються цілі та завдання, засоби і методи навчання, процедура і режим занять, формуються завдання і питання, які вирішують студенти під час навчання). Викладач повинен змодельовати кінцевий результат, тобто описати «модель слухача», який завершив навчання, корисна також і «модель середовища», у якій навчається і живе студент, вона допоможе уникнути відриву від реальної дійсності.
- 3) Принцип вхідного контролю (виявити діапазон знань та інтересів студентів). Саме вхідний контроль дає можливість з максимальною ефективністю уточнити зміст навчального курсу, переглянути відібрані методи навчання, прийняти рішення про характер і обсяг індивідуальної роботи зі студентами, аргументовано обґрунтувати актуальність навчання і тим самим викликати бажання вчитися.
- 4) Принцип відповідності змісту і методів цілям навчання (для ефективного досягнення навчальної мети в одному випадку достатньо діалогу, обговорення проблеми, в іншому не

обійтися без звернення до книг, журналів, газет, у третьому – доводиться вдаватися до суміжних галузей знань, до консультацій фахівців).

5) Принцип проблемності. Стародавній педагогічний постулат говорить, що знання, набуто без праці, беспорядне. Один із засновників теорії проблемного навчання професор А.М. Матюшкін дотримується точки зору, згідно з якою саме проблемна побудова заняття гарантує досягнення навчальної мети.

6) Принцип «негативного досвіду». Доцільно вчити людину уникати помилок: вивчення, аналіз і оцінка помилок, допущених реальними людьми в конкретних обставинах; забезпечення помилки з боку учнів у процесі освоєння знань, умінь і навичок (студенту пропонується для аналізу ситуація, сформульована таким чином, що при її вирішенні студент неминуче припускається помилки). Подальший аналіз послідовності дій слухачів допомагає виявити закономірність помилки і розробити оптимальну тактику вирішення завдання, одночасно слухач отримує повчальний урок: він переконується, до чого призводить брак знань з проблеми, а це, в свою чергу, спонукає його до більш глибокого вивчення навчального курсу.

7) Принцип «від часткового до загального», «від простого до складного» (процедуру заняття необхідно планувати і організовувати з урахуванням наростаючої складності як навчального матеріалу, так і застосовуваних методів його вивчення).

8) Принцип безперервного оновлення (необхідно постійно оновлювати новими елементами побудову занять, методики навчання).

9) Принцип випереджаючого навчання (оволодіння практичними знаннями та вміннями, втілення їх у практику допоможе студенту випередити сьогоднішній день, сформує у нього впевненість у своїх силах).

10) Принцип діагностування (аналіз самостійної роботи студентів над навчальною ситуацією покаже, чи вдало тема вписується в контекст курсу, чи правильно обраний метод проведення заняття, чи добре студенти орієнтуються в досліджуваному матеріалі).

11) Принцип економії навчального часу (при звичайних методах навчання спочатку студенти засвоюють знання, а потім виробляють вміння і навички; при активному навчанні засвоєння знань, оволодіння прийомами практичної роботи і вироблення навичок здійснюється одночасно, в одному процесі аналізу ситуацій або ділової гри).

12) Принцип безпосередньої участі (кожен студент повинен бути активним, безпосереднім учасником навчального процесу).

Підвищення пізнавальної активності студентів, формування у них інтелектуальних прагнень залежить від уміння викладача:

- 1) будувати свої заняття як спільну інтелектуальну взаємодію за рішенням або обговоренням наукової проблеми;
- 2) вчасно і по суті розглянутої проблеми ставити питання, які відіграють роль стимулятора розуму студентів;
- 3) викликати у студентів радість відкриттів у розумовій діяльності;
- 4) чуйно й оперативно реагувати на питання і дії студентів;
- 5) вести заняття в оптимальному темпі і ритмі.

Підвищення активності студентів досягається сукупністю методів організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю, які прийнято називати активними. Активні методи в порівнянні з традиційними характеризуються такими ознаками:

– примусова активізація мислення: студенти змушені бути активними незалежно від їх бажання;

- досить тривалий час залучення студентів у навчальний процес: активність носить не короткочасний, не епізодичний характер, період активної роботи учня порівнюємо з періодом активної діяльності викладача і навчальної машини;
- самостійне творче вироблення рішень, підвищена ступінь мотивації та емоційності;
- постійна взаємодія студентів і викладача за допомогою прямих і зворотних зв'язків;
- спрямованість на переважний розвиток або придбання професійних, поведінкових навичок і вмінь.

У процесі організації дій студентів з навчальною інформацією безперервний емоційний вплив абсолютно необхідний, тому саме він створює умови для інтенсивної пізнавальної діяльності. Дослідження І.М. Трахтенберга показують, що позитивні емоції суттєво впливають на стан як розумової, так і м'язової працездатності. В експериментах навіювалися такі позитивні емоції, як «бадьорий настрій», «радість» і «задоволення від виконуваної роботи». Результати показали, що працездатність студентів у цьому випадку зростає на 30-40% [6]. На жаль, доводиться визнати наявність серед викладачів думки, що головне в педагогіці вищої освіти – це добре знати свою науку і вміти послідовно і логічно її викласти, а решта справа студента.

Практика показує, що найбільш реальний шлях оптимізації системи вищої освіти – застосування всього комплексу методів і організаційних форм навчальної роботи, розумне поєднання традиційного і нового.

Головне завдання методики викладання у вищій школі – навчити студентів прийомам, способам і правилам самостійного досягнення певних результатів у своїй діяльності, прищепити їм вміння самим знаходити необхідну для цього інформацію.

Розглянемо методи, прийоми, засоби та форми організації навчального процесу. Аналіз передового педагогічного досвіду показує, що у практиці нерідко відбувається змішання понять: метод, прийом, форма організації навчально-пізнавальної діяльності. Питання про чітке розмежування між методами та організаційними формами навчання досі не вирішене однозначно в дидактиці.

Зауважено, що методи мають більшу стабільність, певний консерватизм, порівняно з організаційними формами навчання, формами організації навчально-пізнавальної діяльності та формами реалізації того чи іншого методу (наприклад, проблемного методу – через бесіду, демонстрацію тощо). Останні більш мобільні, різноманітні, і чим динамічніше вони, чим багатша їх палітра, тим результативніше стає процес навчання. Досвід відомих педагогів-новаторів переконує, що їх сила не у «винаході» якогось нового методу, а в широкому використанні різних методичних прийомів, засобів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, які в сукупності визначають не метод, а методичну систему новатора. Зупинимося на деяких видах активізації навчання. Уже в 1910-1920 роках деякі педагоги США підійшли до ідей того, що пізніше було названо програмованим навчанням. Найбільш інтенсивне формування кібернетичних концепцій відноситься до 50-60 рр., тобто до часу «буму» програмованого навчання. У найбільш розвинутій формі ідеї програмованого навчання знаходять своє відображення в роботах Б. Скіннера, який у 1954 році пропонував активізувати навчальний процес за рахунок дроблення навчального матеріалу на дрібні дози, за кожною з яких слідувало контрольне питання. Інший підхід був розвинений К. Краудером: учень у процесі роботи з програмованими посібниками вирушає за різними «гілками» навчання залежно від відповідей на конкретні запитання. Вже під час найбільшого інтересу до програмованого навчання (середина 60-х р.) стало зрозуміло, що в тих конкретних варіантах, які були запропоновані в США та інших країнах, забезпечується лише відтворююча активність, пов'язана переважно з роботою пам'яті, а не мислення. Тобто, реалізуючи ідеал активізації, програмісти втратили багато іншого, зокрема, навчання у них набувало характеру механічного заучування. Однак програмоване навчання, безсумнівно, відіграло свою позитивну роль в цілому ряді відносин, допомогло знайти прийоми

індивідуалізації, дало потужний імпульс впровадженню технічних засобів в навчальний процес.

У дидактиці широко відомі роботи, де переконливо показано, що форми навчання необхідно переорієнтувати з пам'яті на мислення. Головне в навчанні студентів – формувати внутрішню мотивацію у сприйнятті навчального матеріалу, створюючи певну установку на вивчення змісту теми. У зв'язку з цим стали розробляти систему оптимального управління пізнавальною, творчою, теоретичною та практичною діяльністю учнів, засновану на певному розумінні закономірностей процесу мислення і умов засвоєння знань, розвитку творчих здібностей – проблемне навчання. Психолого-педагогічні основи проблемного навчання розкриті в працях Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкіна, М.І. Махмутова та інших вчених.

У цих роботах зроблені спроби визначити поняття проблемної ситуації, намітити способи відтворення таких ситуацій, розробити їх типологію тощо. Проблемна ситуація – це психічний стан інтелектуального навантаження, яке виникає у людини тоді, коли він в ситуації розв'язуваної проблеми не можливо пояснити новий факт за допомогою наявних знань або виконати відому дію колишніми знайомими способами і знайти новий спосіб дії.

Сучасна педагогічна наука і практика методам навчання надає великого значення. Це пояснюється насамперед тим, що вони займають центральне місце у структурі процесу навчання. Більш того, методи навчання як засоби керівництва навчально-пізнавальною діяльністю і розвитком студентів є компонентами ширшої виховної та освітньої системи, що охоплює загальні цілі та конкретні завдання освіти, теоретичні уявлення про сутність навчання, його структуру і рушійні сили, дидактичні принципи, методичні концепції та конкретні методики навчання. Зі словесних методів найбільш активним є евристична бесіда, при якій викладач ставить перед учнями пізнавальне завдання і шляхом вміло поставлених питань підводить їх до вирішення. Треба також відзначити панівне серед викладачів монологічне навчання і протиставити йому діалогічне. Монологічний метод ніяк не можна віднести до активних методів навчання. Інша справа – діалог, коли викладач взаємодіє зі студентом, і ця взаємодія відбувається в гуманній формі: педагог не «тисне» на співрозмовника, не нав'язує свою волю, думки, дає можливість студенту самому розібратися у предметі розмови. У такій ситуації не менш «активним» серед словесних методів є навчальне пояснення.

Наочні методи однозначно назвати активними теж не можна, хоча вони збуджують інтерес до навчання, підвищують працездатність студентів, розвивають пам'ять і емоції. Однак ці методи, по-перше, завжди розглядаються в сукупності з іншими методами навчання, по-друге, повинна бути міра у використанні наочності.

Практичні методи безпосередньо впливають на формування практичних умінь і навичок і в цьому сенсі повинні займати своє місце в системі активних методів навчання. З їх допомогою розвиваються самостійність, емоційна сфера особистості, а також такі її якості, як пам'ять, воля, наочно-образне мислення. Зрозуміло, практичні методи будуть активними тоді, коли під час їх застосування використовуються, частково або повністю, елементи пошукової, дослідницької діяльності студентів.

Від вирішення проблеми методів навчання залежить спрямованість процесу навчання, діяльність викладачів та студентів і в результаті – досягнення цілей освіти. Однак проблема настільки складна і багатоаспектна, що однозначне її вирішення поки не передбачається. Про це свідчить велика кількість різних, часто полярних точок зору на багато питань, пов'язаних з методами навчання.

Аналіз дидактичних праць показав, що дидактика звернулася до вивчення внутрішніх сторін методів навчання, що дозволило виявити їх роль у стимулюючій функції навчання, у причетності його методів до мотиваційної сфери навчальної діяльності. Зараз ні в кого не викликає сумніву, що навчання і його методи виконують важливу стимулюючу функцію в розвитку і формуванні особистості.

Порівнюючи визначення методу навчання в різних авторів, можна побачити, що в сучасній дидактиці метод навчання розглядається не тільки як спосіб керівництва вченням або діяльність педагога з передачі знань тим, хто вчиться. Мова йде про способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, де центральною постаттю є педагог. На нашу думку, з позиції ж суб'єкт-суб'єктних відносин викладач є провідною фігурою в навчально-виховному процесі, а студент – центральною, в рамках партнерства творчої співпраці.

Досі немає повноти визначення методу навчання як феномена складного і багатомірного. Відбувається це тому, що до оцінки методів навчання дослідники частіше підходять з позиції значущості тієї чи іншої ролі в навчальному процесі.

Проаналізуємо підходи до класифікації методів навчання.

Аналіз різних класифікацій показує, що існує велика різноманітність методів навчання, причому кожен дослідник виробляє свій відбір, називає методи по-своєму, класифікує їх за різними критеріями. Очевидно, у зв'язку з розглядом методів у різних аспектах (гносеологічному, логічному, змістовному та ін.) такі підходи природні і правомірні. З усього різноманіття методів навчання можна фіксувати декілька найбільш поширених, широко використовуваних у науці і практиці класифікацій, в основу яких покладено конкретні дидактичні категорії.

До середини 50-х років можна віднести створення класифікації методів навчання за джерелами передачі інформації тим, хто вчиться. Ця класифікація не дає в руки викладачеві надійного керівництва до дії, тому що в її основі лежить одна з приватних ознак навчального процесу, що не співвіднесена ні з сутністю навчання, ні з його цілями. Однак цілий ряд дослідників є авторами і прихильниками цієї класифікації.

Посилення уваги до проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів стало основою нової оригінальної класифікаційної системи методів навчання, запропонованої І.Я. Лернером і М.І. Скаткіним. Акцент був зроблений на способах пізнавальної діяльності.

Цікаву спробу багатостороннього підходу до проблеми методів здійснив А.Н. Алексюк. Підставами для своєї класифікації автор пропонує обрати джерела знань учнів, однак, це не цілком вдала модернізація класифікації, запропонованої І.Я. Лернером і М.Н. Скаткіним. Замість 4-5 методів, що спираються на рівень пізнавальної самостійності, автор пропонує п'ятнадцять.

Т. Ільїна та Б. Єсіпов обґрунтували свою класифікацію методів навчання, в основі якої лежать дидактичні завдання, реалізовані на відповідному етапі навчання. Класифікація дуже зручна при використанні у практиці: викладачеві досить легко проглянути перелік методів, який рекомендується для вирішення конкретних дидактичних завдань, і зробити необхідний відбір.

Є й інші підходи до класифікації методів, наприклад, І.Я. Лернер наводить 10 можливих критеріїв для класифікації методів навчання.

Свого часу вважалося, що наявність різних точок зору на проблему класифікації методів навчання означає своєрідну кризу теорії методів. На наш погляд, таке розмаїття – наслідок багатоаспектності процесу навчання. Класифікацій, як і самих методів, може бути безліч, але жодна з них, взята ізольовано, не може дати вичерпної характеристики методів навчання як педагогічного цілого.

Представляє інтерес для науки і практики спроба створення єдиної, комплексної класифікації методів навчання.

В.Ф. Паламарчук і В.І. Паламарчук запропонували модель методів навчання, у якій об'єднані джерела знань, рівень пізнавальної активності і самостійності учнів, а також логічний шлях навчального пізнання. Запропонований підхід до створення ідеальної моделі методу цікавий, хоча і ця складна модель не відображає всіх істотних характеристик методів навчання. Автори самі визнають, що ідеальна модель методів і запропонована ними класифікація

відносні, але сам напрямок пошуків сутності методів навчання і вирішення головних питань цієї проблеми на основі єдності усіх сторін доволі перспективний.

Особливий підхід до проблеми пропонує С.Г. Шаповаленко. В основі його класифікації лежать 4 сторони методів: логіко-змістовна, джерельна, процесуальна, організаційно-управлінська. Це також становить інтерес у комплексному вирішенні проблеми. Ідея комплексного підходу до проблеми методів навчання розроблялася також Ю.К. Бабанським. Проблема методів навчання розглядається ним на основі сучасних уявлень про цілісну характеристику діяльності, всередині якої метод є способом діяльності з досягнення поставленої мети [1]. Зупинимося на цій класифікації.

Майже всі наявні в дидактичному арсеналі методи Ю.К. Бабанський розділив на три великі групи:

I. Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

Перша підгрупа (за джерелом передачі і сприймання навчальної інформації): словесні (бесіда, лекція); наочні (демонстрація, ілюстрація); практичні (досліди, вправи, навчально-продуктивна праця).

Друга підгрупа (за логікою передачі і сприймання інформації): індуктивні; дедуктивні; аналітичні, синтетичні, аналітико-синтетичні.

Третя підгрупа (за ступенем самостійності мислення учнів у процесі оволодіння знаннями): репродуктивні; проблемно-пошукові.

Четверта підгрупа (за ступенем управління навчальною діяльністю. Навчальна робота під керівництвом. Самостійна робота): робота з книгою, письмова робота, лабораторна робота; самостійна робота тих, хто навчається (з книгою, письмова, лабораторна, виконання трудових завдань).

II. Методи стимулювання і мотивації навчання.

Перша підгрупа: методи стимулювання інтересу до навчання; пізнавальні ігри; навчальні дискусії. Створення ситуацій емоційно-моральних переживань; створення ситуацій зайнятості, апперцепції, пізнавальної новизни.

Друга підгрупа: методи стимулювання почуття відповідальності і обов'язку; переконання в значущості навчання; висування вимог, вправи, спрямовані на виконання вимог; заохочення в навчанні, засудження недоліків в навчанні.

III. Методи контролю і самоконтролю у навчанні.

Перша підгрупа: методи усного контролю і самоконтролю; індивідуальне опитування; фронтальне опитування; усні екзамени, програмоване опитування.

Друга підгрупа: методи письмового контролю і самоконтролю; контрольна письмова робота; письмові заліки, письмові екзамени; програмовані письмові роботи.

Третя підгрупа: методи лабораторно-практичного контролю і самоконтролю; контрольна лабораторна робота, машинний контроль [1].

На перший погляд, здається, що розглянута класифікація – цемеханічне об'єднання раніше відомих методів і підходів до їх систематизації. Це далеко не так. Ряд методів, – методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності – розроблені вперше. Крім того, знайомі з інших класифікацій методи навчання розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язку і єдності. Основна ж перевага цієї класифікації в тому, що вона дозволяє давати різнобічну характеристику навчально-пізнавальної діяльності учнів, оскільки пропонує цілий комплекс методів, отже, розглядає поєднання методів.

Безперечні переваги цієї класифікації – її методологічне обґрунтування та подання навчальної діяльності як цілісної структури. Недоліками її, на наш погляд, є неповний перелік методів у ряді підгруп і, зокрема, методів стимулювання, відсутність методів взаємоконтролю, навчальних досліджень випереджаючого навчання та інших.

Загалом, аналіз психолого-педагогічних умов організації навчально-пізнавальної діяльності та методів, що їх забезпечують, призводить до висновку про те, що в науці та педагогічній практиці відбувається постійне доповнення, уточнення та розширення уявлень про їх склад і сутнісні характеристики. Однак процес їх розгляду та конструювання з позиції технологічного підходу йде, на наш погляд, у недостатньому темпі, незважаючи на те, що сьогодні для цього є всі наукові передумови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. – К. : Радянська школа, 1984. – 287 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход : [методическое пособие] / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Карпюк В.А. Питання організації навчально-пізнавальної діяльності студентів на засадах компетентнісного підходу / В.А. Карпюк // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2011. – № 33. – С. 96-102.
4. Матюшкин М.А. Развитие творческой активности школьников / М.А. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1991. – 155 с.

REFERENCES

1. Babanskij Ju.K. Optimizacija pedagogicheskogo processa / Ju.K. Babanskij, M.M. Potashnik. – K.: Radjans'ka shkola, 1984. – 287 p.
2. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: Kontekstnyj podhod: [metodicheskoe posobie] / A.A. Verbickij. – M.: Vysshaja shkola, 1991. – 207 p.
3. Karpjuk V.A. Pitannja organizacii navchal'no-piznaval'noi dijal'nosti studentiv na zasadah kompetentnisonogo pidhodu / V.A. Karpjuk // Pedagogika vishhoi ta seredn'oi shkoli. – 2011. – № 33. – P. 96-102.
4. Matjushkin M.A. Razvitie tvorcheskoj aktivnosti shkol'nikov [Tekst] / M.A. Matjushkin. – M.: Pedagogika, 1991. – 155 p.

УДК 377.5:78.071.2

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ВЫСТУПЛЕНИЮ У МУЗЫКАНТОВ С РАЗНЫМИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Котова Л.Н., Метлицкая В.А., Черняк Е.Б.

*Мелитопольский государственный педагогический университет им. Б. Хмельницкого,
ул. Гетманская, 20, г. Мелитополь, Запорожская обл., Украина*

evgenya1551@mail.ru

В статье рассматриваются эффективные методы формирования психологической готовности музыкантов к условиям выступления на сцене. Показана необходимость дифференцированного подхода при выборе методов для исполнителей с разными индивидуально-психологическими особенностями. Раскрыта значимость методов психической саморегуляции для подготовки стрессоустойчивых инструменталистов к будущей исполнительской деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность, методы, индивидуально-психологические особенности, саморегуляция, инструменталисты.