

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО УТВОРЕННЯ ПРИЙОМІВ, МЕТОДІВ ТА МЕТОДИК НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ, ЇХ УПОРЯДКУВАННЯ ТА СИСТЕМАТИЗАЦІЇ

В статтє автором рассматривается вопрос относительно развития системы приемов обучения, методов и методик в историческом образовании как потребность, которая закономерно обусловлена развитием современного отечественного образования в условиях ее реформирования и приближения к европейским и мировым стандартам. Рассмотрены некоторые аспекты практической реализации этой задачи.

The article deals with the questions of forming of system of mode and methods in a historical education as a necessity that is naturally stipulated by the condition of reformation and closing to the European and world standards. Some aspects of practical realization of this task are revealed.

Питання організації навчання історії має багато аспектів, серед яких на одному з перших місць знаходиться дидактичне та методичне забезпечення цього процесу. Особливість дидактичного аспекту зумовлена багатьма чинниками, але характер цього питання має певні особливості. Суть цих особливостей полягає в тому, що вектор основних зусиль усіх учасників процесу навчання історії все більше зводиться до його методичного забезпечення [1,9], оскільки саме тут утворюються ознаки соціокультурного дисонансу між потребами і реальними результатами навчання. Тобто від методичного забезпечення процесу навчання залежить те, якими результатами педагогічна система буде відповідати на динамічні зміни основних параметрів розвитку суспільства [1, 7, 8, 12].

Традиційний підхід щодо методичного забезпечення навчання та вивчення історії в основному зводиться до того, що вчитель або викладач, залежно від мети та завдань заняття, добирає необхідний методичний “арсенал”, який і застосовує для їх успішного вирішення. При цьому традиційним підходом нерідко вважається такий, коли вчитель використовує вже “накатані” методи, а інноваційним – випробує раніше не застосовувані. Суть обох підходів полягає у тому, що

використовуються вже створені, тобто реально існуючі і випробувані методи. Це не є проблемою в плані негативного її сприйняття. Питання полягає в іншому.

Розвиток суспільства, його різноманітних соціальних систем, серед яких значне місце посідає педагогічна система, потребує і відповідного розвитку дидактики і методики [5,10,11]. Суть розвитку полягає в їхньому вдосконаленні, в оновленні, у частковій структурній перебудові. Але час та характер розвитку освіти взагалі й історичної зокрема закономірно вимагає і створення нових дидактичних механізмів, нових методів і методик навчання.

Слід констатувати той факт, що для отримання успішних результатів розвитку суспільства, забезпечення його повсякденної життєдіяльності найбільш актуальними є ті потреби, які потребують негайного вирішення. Зазвичай такі потреби базуються на основі загальнолюдської системи цінностей і відносяться, якщо дозволено буде так виразитися, до потреб тактичного характеру. Потреби ж освітнього характеру, зокрема такі, що відносяться до потреб в галузі історичної освіти, мають характер стратегічний. Саме через це проблеми освіти, як і культури взагалі, знаходяться, як правило, на другому плані.

Попри такий маловтішний висновок, час від часу потреби освітнього характеру набувають актуальності і потребують першочергового їх вирішення. Таких ознак набувають потреби адаптації вітчизняної історичної освіти до європейських стандартів у зв'язку з переходом до кредитно-модульної системи організації навчального процесу [2;4;6]. При цьому слід утримувати в полі зору власних наукових інтересів те, що потреба буде мати проблемний контекст до тих пір, аж поки не буде розв'язана. Тобто, її актуальність буде або посилюватися, або послаблюватися, може ставати ледь помітною, але буде присутня до моменту її вирішення весь час.

Проблемність, що виражається в наявності протиріччя між завданнями навчання та реальними можливостями, і є ключовим фактором у розумінні потреб щодо постійного оновлення і навіть радикальної перебудови методичної бази.

Фактичним виявленням цього проблематичного контексту буде *дидактичний вузол* (дидактичним вузлом автор визначає таку ситуацію в дидактичній основі процесу навчання, яка має принципово суперечливий характер; суть суперечності може полягати, наприклад, у тому, що час, відведений на навчання, і обсяг навчального матеріалу вступають у протиріччя навколо завдання щодо реалізації потреби формування знання з тієї чи іншої історичної проблеми), в основу розуміння якого одночасно покладено, заобразним висловом, “*бажання мати і можливості дати*”. Тобто потреби не завжди можуть бути реалізовані повністю й навіть частково. Саме цей феномен і знаходиться в основі дидактичного вузла та складає його сутність. Комплекс потреб в історичній освіті породжуватиме комплекс дидактичних вузлів. Споріднені потреби породжуватимуть споріднені дидактичні вузли. Споріднені дидактичні вузли будуть об’єднуватися в дидактичні композиції, дидактичні композиції утворюватимуть дидактичний простір.

Саме в такому контексті автор і розглядає питання створення нового методичного арсеналу – прийомів навчання історії, методів та методик.

Дещо конкретніше: дидактичні вузли будуть основою для створення прийомів навчання, дидактичні композиції – для створення методів, комплекси споріднених дидактичних композицій – дидактичною основою для створення методик, а вже комплекси споріднених (об’єднаних єдиними цілями й завданнями) методики складатимуть технології. У контексті такого припущення немає ніякої категоричності, це лише авторське бачення проблеми і шляхів її розв’язання.

Продовжуючи розгляд цього аспекту, логічно зазначити, що *дидактичні вузли* складатимуться з двох складових. Одна з них буде презентована позицією “*треба*”, інша – позиціями “*можна; можна тільки так; не можна ніяк*”. Практика реалізації обох складових відбувається через поелементне застосування двотактних дій – “*взяв і прочитав*”, “*побачив і змалював*”, “*послухав і переказав*” тощо. Дидактичний вузол є початковою (вихідною) складовою дидактичної основи, з нього “*ліпляться*” всі композиції. Зміст та характер закладеного в ньому

протиріччя (а кожен вузол буде мати своє особливе протиріччя, свої особливості) визначатиме дидактичну ситуацію в дидактичній композиції і в комплексі дидактичних композицій в цілому.

Хоча може бути запропонований і інший аспект тлумачення цього питання, а саме: потреби в галузі історичної освіти, що породжуються соціальним середовищем, створюють дидактичний елемент, який відповідає в узагальненому розумінні завданню “треба зробити”. Це передує утворенню дидактичного прийому, за допомогою якого навчальна потреба реалізується. Але дидактичний простір реагує приблизно таким чином: *“зробити можна, але для цього треба”*. З цього моменту починається процес створення (побудови) методу.

Там, де прийом у силу соціальних або дидактичних причин не може бути безперешкодно реалізований, утворюється метод. Таким чином, існують два підходи щодо визначення ролі та дидактичного аспекту (призначення) основних (структурних) складових дидактичного простору, який звично сприймається як дидактичні основи.

Суть одного зводиться до того, що утворення прийому починається на основі дидактичного вузла (і далі за схемою), суть іншого в тому, що прийом починається, ймовірно, з соціальної потреби в галузі освіти. Прийом має більшою мірою соціальну основу, ніж дидактичну. При цьому не можна виключати й елементи дидактики, хоча вони стоять на другому плані, оскільки закономірно й логічно виникають як інструмент реалізації соціальної потреби в галузі освіти.

Це питання має своє місце не лише в контексті завдань нашого дослідження, воно є актуальним для соціального середовища. Б. Гершунський у своїх дослідках значне місце відводить проблемам практико-орієнтованих освітніх концепцій. Мається на увазі, у першу чергу, переведення філософсько-освітніх знань на рівень широкого розуміння їх практичного аспекту. Це якраз той аспект проблеми, який стосується першого рівня її дослідження, зокрема процесів, що відбуваються в соціальному середовищі, процесів не всіх, а лише пов'язаних з освітніми завданнями. Це та сфера, де теоретичний аспект результатів освітнього процесу переходить

у практичну площину й перетворюється на соціокультурну основу виникнення нових потреб суспільства, зумовлених більш високим рівнем культурного розвитку як окремих індивідів, так і самого суспільства [13].

Ці потреби викликають двоелементні дії на рівні застосування прийому. Оскільки соціальні потреби нерідко не є адекватними реальному рівню культури, виникають проблеми з вирішенням завдань, у нашому випадку в галузі історичної освіти.

Проблеми виникають, коли в суспільстві неадекватно оцінюються умови й можливості реалізації якоїсь актуальної потреби. Переоцінка можливостей або завищена самооцінка, з одного боку, говорить про неадекватність соціокультурного рівня розвитку суспільства складності і цінності виниклої потреби, а з іншого – вказує на один із можливих шляхів розвитку суспільства, коли потреби випереджують рівень соціокультурного розвитку. Через це виникають труднощі. Вони долаються різними доступними і можливими способами. Формується новий досвід, який, перш ніж ефективно використовувати, треба докладно вивчити. А це вже є потребою нового рівня, вирішення якої потребує створення відповідних механізмів.

Отже, проблема може бути розв'язана в дидактичному просторі шляхом застосування того чи іншого методу. Нагадаємо, що метод, по-перше, має більш високий рівень дидактичної організації, а по-друге, застосовується тоді, коли рішеннях освітніх завдань починає фігурувати така категорія, як проблема. Якщо проблема не виникає, не виникає і потреба в застосуванні методу, тоді виникла потреба яка задовольняється за допомогою елементарного прийому.

Виникає закономірний і логічний висновок про те, що дидактика та методика будуть краще розвинуті там, де більше виникає потреб, унаслідок неадекватних оцінок суспільством рівня свого соціокультурного розвитку [3, 13]. Причому потреби як у подоланні труднощів, так і в розв'язанні проблеми. Можливо, через це є певні характерні особливості нашої вітчизняної дидактики і методики, що суттєво відрізняються від дидактики і методики більш розвинутих держав та їх суспільств.

Починати процес розбудови методів навчання історії доцільніше з проведення необхідного відбору, впорядкування і систематизації всіх структурних складових як дидактичної, так і методичної систем. Починати класифікацію краще за основними характеристиками навчальних потреб. Першою ознакою для класифікації може стати галузь, до якої вона належить (вітчизняна історія, всесвітня, середніх віків, античності, історія цивілізацій, культури, побуту тощо). Класифікувати можна за часом або періодичністю виникнення, за характером, за рівнем вимог, за метою і завданнями, які вирішуватимуться після реалізації потреби.

Необхідно провести роботу з класифікації всіх складових елементів на кожному з трьох рівнів дослідження. Мається на увазі, що притоми, методи, методики, технології; уявлення, знання, вміння, навички; фактори впливу, механізми взаємодії тощо – все треба класифікувати. При цьому, слід визначити ознаки, за якими така класифікація має здійснюватися.

Ознаки не можуть бути випадковими, обраними навмання. Треба обрати обґрунтований підхід щодо класифікації з тим, щоб такі підходи і така класифікація були чітко визначені в контексті завдань дослідження. Отже, якщо ми досліджуємо питання утворення (побудови) прийомів, методів, методик, технологій, то треба розбити таку класифікацію, яка була б адаптована до названих завдань. У науковій практиці взагалі і педагогічній зокрема класифікація розробляється під конкретні цілі і завдання дослідження. Це один з підходів до обґрунтування потреби у класифікації.

Серед інших аргументів на користь нової класифікації найбільш поширеними такі:

- класифікація втратила актуальність унаслідок суттєвого оновлення наукової інформації, наукових знань;
- відкрилися нові аспекти проблеми, які потребують нових підходів; змінилися параметри об'єктів та предметів класифікації;
- у суспільстві в процесі його розвитку виникли нові потреби, які стали більш актуальними.

Класифікація прийому за такого підходу вже матиме

переважно дидактичні характеристики. В основі ознак класифікації можуть бути покладені такі елементи, як **предмет та об'єкт**, куди мають бути спрямовані результати реалізації прийому; **характер продукту**, який дає реалізація прийому (елемент уявлення, елементи знання, уміння, навички), **призначення продукту** в навчальному процесі, **місце продукту** в ньому, **завдання** реалізації прийому, прогнозований (очікуваний) **результат** тощо.

Що ж стосується методу, то, як вже зазначалося вище, він утворюється й застосовується тоді, коли задоволення потреби стає проблематичним, тобто виникають перешкоди. Перш за все дозволимо собі стверджувати, що класичний (коли виникає одна перешкода, що утворює проблему) і найбільш вдалий метод складається мінімум з трьох прийомів: **перший прийом** буде застосовано для простого і прямого задоволення виниклої потреби (він може бути невдалим, оскільки виникне перешкода, що завадить вирішенню завдання, зате висвітлить зміст та характер перешкоди); **другий прийом** – для подолання перешкоди і створення умов, сприятливих для вирішення завдання; **третій прийом** – для вирішення завдання в уже сформованих нових сприятливих умовах.

Метод може складатися і з більшої кількості прийомів, якщо, наприклад, подолати проблему за один прийом не вдасться. Але найбільш оптимальним залишається метод, який складається з трьох елементів, правильніше буде сказати не оптимальним, а класичним, зразковим.

Якими можуть бути механізми побудови структури методів? У першу чергу – це механізм експериментального добору, коли середній елемент структури майбутнього методу підбирається в експериментальний спосіб, так званий “метод спроб і помилок”.

Метод надійний, тому що завжди є перспектива вийти на оптимальне вирішення завдання, оскільки вже існують у дидактичному просторі такі елементи, які гармонійно увійдуть у структуру майбутнього методу і своїм функціонуванням сприятимуть розв'язанню дидактичного конфлікту.

Дидактичним конфліктом у дослідженні ми називаємо таку ситуацію в реалізації завдань, коли простим прийомом, в

одну дію завдання вирішити не можна. Тоді ми добираємо або створюємо ще один прийом, за допомогою якого ситуацію дидактичного конфлікту перетворюємо на ситуацію сприятливу. Але ця сприятлива ситуація буде дещо іншою, і тому прийом для успішного завершення завдання буде відрізнятися від попереднього.

Механізм розбудови системи методів (методик), хоч і матиме особливості, але відбуватиметься за аналогією. Проте це є предметом подальших наукових дослідів.

Підсумовуючи сказане вище, можна зробити **висновок** про те, що підходами до утворення прийомів, методів, методик та технологій навчання історії, їх упорядкування та систематизації можна вважати дидактичні комплекси, в основі яких закладено бачення шляхів та напрямів вирішення завдання, розуміння змісту та структури процесу його вирішення, а також володіння відповідними вміннями та навичками.

Визначення алгоритму прийому навчання історії базується на відсутності дидактичного протиріччя в основі процесу реалізації конкретного завдання навчання.

Вирішення питання щодо утворення методів та методик навчання історії є найбільш імовірним, якщо воно буде розглядатися в контексті конкретних дидактичних завдань. Спочатку визначаються цілі і завдання, потім виявляються можливі дидактичні протиріччя, аналізується сутність протиріччя і вже потім вибудовується метод або методика.

При утворенні методів та методик навчання історії в основу їх моделі мають із самого початку закладатися такі їх властивості, які під час їх практичного застосування будуть сприяти процесу маловитратного подолання можливих дидактичних протиріч. А для цього необхідно, щоб основні структурні складові цих методів і методик склали гармонійне ціле.

Наукова проблема, визначена в контексті цієї статті, має кілька важливих і перспективних, на думку автора, аспектів, наприклад, що стосується питання класифікації та систематизації основних структурних складових дидактичної системи в галузі історичної освіти. Змінюється методологія історичної освіти, змінюються її зміст і підходи, отже, цього вже

достатньо для того, щоб з усією очевидністю актуалізувати питання щодо проведення впорядкування, класифікації та систематизації прийомів, методів та методик навчання. Принаймні необхідність систематичного оновлення та модернізації класифікації існуючої методичної системи не буде викликати суттєвих заперечень.

Література

1. Атанов В. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы. – Донецк: ДООУ, 2003. – 180 с.
2. Грубінко В. Індивідуальна та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень-грудень 2004 р. – Частина 2. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2005. – 188 с.
3. Короткова М. Методика проведення игр и дискуссий на уроках истории: Библиотека учителя истории. – М.: 2003. – 256 с.
4. Михнюк М. Модульні технології навчання / М. Михнюк, О. Маяковська // Професійно-технічна освіта. – 2003. – №4. – С. 30-32.
5. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / С.У.Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко та ін.; За ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника. – К.: Вища шк., 2003. – 323 с.: іл.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 272 с.
7. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: питання про диференціацію понять // Шлях освіти. – 2004 – №3. – С. 6-11.
8. Пометун О. Методика навчання історії в школі– К.: Генеза, 2005. – 328 с.
9. Риндак В. Учитель і учень на шляху до нової школи // Шлях освіти. – 2004 – №4. – С. 19-23.
10. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии: Учебник для студентов высших и средних педагогических

- учебных заведений / Под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 512 с.
11. Сотниченко В., Гупан Н. Теоретичний аспект професійної готовності викладача як чинник оптимізації процесу навчання // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2004. – № 9 (77). – С.37-44.
12. Теория и методика систем интенсивного обучения: Учебное пособие / Под общ. ред. А. А. Золотарева. – М.: МИГА, 1993. – Ч.1. – 66 с.; – Ч.2. – 57 с.
13. Фрейман Г.О., Недайнова Т.Б., Турянська О.Ф. Соціоантропоцентричні засади впровадження інноваційних педагогічних технологій у вищих та загальноосвітніх навчальних закладах різних типів: досвід та результати експерименту // Матер. обласної конф. Луганського державного педагогічного університету. – Луганськ: Альма матер, 2002.

Н.О.Скрильник

САМОСТІЙНА РОБОТА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статтє рассматриваются возможности иностранного языка в процессе формирования личности современного учителя; отслежена динамика изучения английского языка в системе профессиональной подготовки будущего учителя.

The article is dedicated to the capabilities of a foreign language during modern teacher's personality formation; dynamics of the English language analysis in a system of vocational training for future teacher is traced.

Одним із найважливіших шляхів реформування освіти, накреслених Державною національною програмою "Освіта. Україна ХХІ століття", є необхідність "досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів: української та іноземних мов". Напрямки в реформуванні змісту загальноосвітньої підготовки передбачають