

Розділ 4. ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГА У СУЧАСНІЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ПРАКТИЦІ

© 2008

Білоброва Ю.О.

ДО ПРОБЛЕМИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Концепція загальної середньої освіти проголошує освіту XXI ст. освітою для людини. Її стрижень – розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя та життя своєї країни.

Виходячи з цих концептуальних положень, загальна середня освіта має забезпечити умови для морального, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного розвитку учнів, виховання громадянина демократичного суспільства. Реалізація цієї мети вимагає осучаснення змісту шкільної освіти таким чином, щоб випускники 12-річної школи могли швидко адаптуватись у самостійному житті, цілеспрямовано використати свій потенціал і для самореалізації в професійному та особистому плані, і в інтересах суспільства, держави. Принциповим в оновленні змісту загальної середньої освіти є визнання того, що в сучасному світі знання стають все більше доступними для тих, хто хоче оволодіти ними, тому переосмислюється самоцінність знань. Натомість зростає роль умінь видобувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел. Це зумовлює зменшення питомої ваги готової інформації, зміну співвідношення між структурними елементами змісту на користь засвоєння учнями способів пізнання, набуття особистого досвіду творчої діяльності, посилення світоглядного компонента змісту.

Зміна освітньої парадигми в цілому та підходів до формування змісту освіти, зокрема, не могли не позначитись на шкільних навчальних програмах, оскільки саме цей документ визначає основний зміст навчання з певного навчального предмета, конкретизує його в змісті розділів і тем, поділяє за роками навчання.

Важливим фактором розвитку учнів є не тільки рівень їх знань, вмінь та навичок, але й уся постановка учбового процесу, система методів та засобів навчання які використовує викладач, які, в свою чергу, допомагають формуванню прийомів розумової діяльності учнів, при цьому важливо, щоб знання, отримані з різних предметів були взаємопов'язані в одну наукову систему, яка б відображала діалектичну "картину світу". Ефективну роль в цьому синтезі можуть відіграти міжпредметні зв'язки як фрагмент для розвитку творчого діалектичного мислення учнів, формування наукових основ їхнього наукового світогляду та активної життєвої позиції.

У педагогічно цілеспрямованій координації міжпредметних зв'язків у викладанні всесвітньої історії заключаються великі та невикористані в повній мірі резерви підвищення ефективності навчання.

В процесі навчання відбувається поступове і безперервне накопичення знань учнів, відбувається лише помітна зміна в їхній свідомості, звичках, навичках, які в старших класах формуються в певну систему знань і переконань, стають суб'єктивним надбанням учнів.

У формуванні системи знань значна роль належить міжпредметним зв'язкам, як важливому методичному прийому навчання, який відображає одну із суттєвих сторін рухомої сили учбового процесу як протиріччя „між висунутим ходом навчання учбовими і практичними задачами та наявним рівнем знань, вмінь та розумового розвитку учнів” [7, с.37]. Це положення дуже важливе для педагогічної практики. Воно вказує на необхідність максимального стимулювання активної розумової праці з засвоєння нового матеріалу в зв'язку із раніш засвоєним. Тому реалізацію міжпредметних зв'язків у викладанні всесвітньої історії стає важливою дидактичною задачею. Психологія і фізіологія розкриває нам механізм процесу встановлення міжпредметних зв'язків у свідомості учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Психолого-фізіологічною основою формування в учнів системи міжпредметних понять є принцип системності розумової діяльності, яку відкрили І.П.Павлов і І.М.Сеченов та розробили психологи Ю.А.Самарін і Б.Г.Ананьєв.

На основі утворення міжпредметних асоціацій, які є вищим етапом розумової діяльності, і відбувається встановлення міжпредметних зв'язків, утворення міжпредметних понять. В більшості психологічних досліджень процеси засвоєння знань у відповідності з рефлексивною теорією вважаються як вияв аналітико-синтетичною діяльністю кори великих півкуль з її основними етапами: первинної генералізації, подальшою диференціацією і синтезом.

Одним з перших, хто став на шлях вивчення ролі асоціації в учбовій програмі учня, на шлях розкриття їхнього складу та класифікації, був П.А.Шеваров. Він розрізняв два види зв'язків: конкретні одиничні сприйняття або дії та загальні властивості сприйняття або дії. Автор показав процес появи зв'язків другого типу, які відіграють велику роль в учбовій діяльності учня.

У розробці психологічних основ міжпредметних зв'язків велика заслуга належить Ю.А.Самаріну. Він продемонстрував, що джерела утворення міжпредметних асоціацій знаходяться всередині учбового предмета. При цьому міжсистемні асоціації утворюються легше та простіше при вмілому пов'язанні викладачем різних дисциплін.

Формулювання цілей статті... Метою цієї статті є характеристика концепції відбору змісту історичної освіти та потенційні можливості її збагачення засобами іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження... Встановлення міжпредметних зв'язків між учбовими предметами в процесі викладання є необхідною педагогічною умовою для формування цілих і системних знань учнів. При цьому велике значення має проблема переносу знань із однієї дисципліни в іншу. Системне залучення матеріалу інших учбових дисциплін може заставити учнів зробити предметом уваги ознаки і сторони знайомих явищ. Психологічна цінність міжпредметних зв'язків у навчанні є в тому, що учень має можливість різностороннє розглядати предмет чи явище, виділити істотні признаки, повніше вивчити їх.

Залучення аналогічного матеріалу з іноземної мови при вивченні всесвітньої історії є сприятливим фактором для спонукання пізнавальної активності учнів, озброєння їх міцними знаннями і науковим світоглядом.

Міжпредметні зв'язки закладаються перед усім в зміст учбових предметів. Відображаючи міжнаукові області знань, міжпредметні зв'язки є загальними частинами різних учбових предметів, які проникають один в інший.

Міжпредметні зв'язки сприяють осмисленню існуючих знань стосовно до нових явищ, розвитку логічного мислення, поглибленню розуміння причинно-наслідкових відношень. В учнів розвивається звернутих розумових операцій, логічна пам'ять, спостережливість, організованість уяви, змінюється характер регуляції пізнавальної діяльності. Активність уяви зростає. Учень навмисно утворює його на те, що відповідає задачам діяльності. Він може прислухатися, придивлятися, вдумуватись, ясно і точно сприймати учбовий матеріал.

Міжпредметні зв'язки сприяють активізації пізнавальної діяльності учня: різноманітність та складне взаємне переплетення зв'язків удосконалюють мотиваційну сферу пізнавальної діяльності у тому відношенні, що учень постійно спонукається проявляти увагу до накопичених знань, оперувати ними, уточнювати їх; використання зв'язків між навчальними предметами розвивають такі властивості уваги як стійкість, переключення; в процесі пізнавальної діяльності з'являються такі якості, як згортання розумових операцій, логічна пам'ять, спостережливість, організованість мислення.

Однак для того, щоб між будь-якими законами або явищами, які входять до системи знань з предметів що вивчаються, склалась асоціація, необхідна причинна обумовленість цього процесу, яка відіграє стимулюючу роль в цьому процесі. Таким "стимулятором" в практичній діяльності учня слугує потрібність вирішувати ту чи іншу проблему на основі застосування знань, отриманих на попередньому етапі навчання. Лише необхідність виконання завдань активізує знання, отримані раніше. Чекати, коли випадково виникає така ситуація, доводиться довго, а інколи такого випадку взагалі може не представитися.

Яка повинна бути послідовність встановлення таких складних асоціацій в процесі взаємопов'язаного навчання? Так як кожна складова частина асоціації є продуктом взаємозв'язку більш простих асоціативних систем, то, як відмітив Ю.А.Кустов, приступати до розвитку асоціативних зв'язків потрібно, починаючи з початкової, найбільш простої, і закінчуючи найскладнішою. При цьому важливий принцип поетапного східчастого процесу встановлення взаємозв'язків.

Прийоми розумової роботи учнів формуються при виконанні конкретного завдання на кожному уроці, однак учні повинні усвідомити загальність цих прийомів, так як вже в програмі передбачено розвиток здібностей у учнів до аналізу, синтезу, класифікації об'єктів, явищ, понять. Озброєння учнів прийомами розумової праці знаходиться в тісному переплетенні з розвитком здібності активно, самостійно здобувати знання по ходу різноманітних видів учбової діяльності.

Державна шкільна навчально-предметна програма, в якій відбивається ставлення держави до науки, видно міру охоплення і рівень наукового змісту, а також рівень знань, виховання та набутих умінь і навичок випускника школи. Українська школа має всі стабільні навчальні програми для кожного класу і кожного предмета, які завжди заключають в собі потреби нинішнього дня і вимоги життя в майбутньому. З цих міркувань програми не можуть залишатися незмінними, адже кожний рік приносить нові досягнення наук, техніки і культурного розвитку суспільства. Відносна стабільність програм полягає в тому, що вони єдині для всіх шкіл країни, відповідають дійсності науки і життя і є однаково обов'язкові для всіх учителів і учнів країни. Обсяг і зміст програм представлені не тільки переліком навчальних тем, призначених для вивчення в даному класі. Введені контрольні завдання та інші заходи. Все це призначене для здійснення головної педагогічної мети: навчити, виховати і виробити навчальні уміння та навички учнів, підготувати молоде покоління до активної участі в розбудові нашого суспільства.

Створенні в Україні програми з історії (проект програми 1992 р., програма 1996 р. та її нові редакції) в основних своїх рисах успадкували структуру вдосконалених програм з історії радянських часів зразка 1980 р.: 1) пояснювальна записка із вступом з визначенням мети і завдань навчального предмета, характеристикою

структури навчальної програми, визначенням особливостей навчального процесу; 2) основна частина (зміст навчального матеріалу, розбитий за темами і класами); 3) додатковий компонент (перелік основних понять та провідних ідей, визначення *міжпредметних* та *міжкурсових* зв'язків, перелік основних умінь учнів); 4) додаток (визначення норм оцінювання знань учнів, список наочності та методичної літератури). Та за змістом складових програми принципово відрізнялись від радянської цілевизначенням, структурою навчального матеріалу, переліком основних понять, і, найсуттєвіше, змістом навчального матеріалу й концептуальними підходами до його формування (поступовий відхід від домінування формаційного підходу, відмова від партійного та класового підходів, поступове впровадження цивілізаційного підходу). Водночас, з дидактичної точки зору українські програми з історії так само, як і радянські, незважаючи на наголос на важливості розвитку історичного мислення учнів та декларацію необхідності орієнтації навчання на особистість учня, залишалися предметно-орієнтованими. Це відбилося у надмірно великому обсязі навчального матеріалу, характері вимог до навчальних досягнень учнів, дуже загальних підходах щодо визначення умінь учнів, відірваних від конкретного навчального матеріалу.

В українському суспільстві та державі визнання потреби й загальнообов'язковості історичної освіти підтримується традицією. Ще з кінця минулого століття курс історії вивчали в гімназіях, початкових і недільних школах; з 1930-х рр. у радянській школі викладали систематичні курси вітчизняної та світової історії. У радянській державі, проте, історія, як і інші гуманітарні дисципліни, повинна була передусім забезпечувати виховання в учнів поваги до існуючої влади і прийняття традиційних цінностей радянського суспільства та панівної в ньому ідеології, а отже, набула ідеологізованого характеру, втративши значною мірою науковість. Природно, що "престиж історії стрімко падав, реалізм поступався місцем викривленому ідеалізованому уявленню про основні засади розвитку світової історії" [2, с.2; 4, с.51], а про справжню мету історичної освіти забули і вчителі, і провідні дидакти – розробники програм та автори підручників історії. І ті, і інші часто навіть не бачили потреби у визначенні менш загальної й фахової історичної освіти і, відповідно, у формуванні, виходячи саме з них, змісту навчальних комплексів для школи і вузу (протягом 1991 – 1996 рр., наприклад, чинні державні програми з історії України та всесвітньої історії не давали навіть найпримітивнішого визначення мети загальної історичної освіти).

Як наслідок:

1. Навчальна діяльність переорієнтувалася на ознайомлення з історичним фактом і його запам'ятовування учнями. На це, зокрема, орієнтовані навіть завдання для вступних випробувань на історичні факультети вузів України.

2. Зміст підручників і посібників з історії суперечливий та диспропорційний. У періодичних виданнях, що висвітлюють проблеми освіти, не раз зверталася увага на суттєві розбіжності в трактуваннях багатьох подій у навчальних текстах, укладених різними людьми, на численні фактичні помилки, перекручування і навіть замовчування окремих важливих фактів, на необґрунтованість тих чи інших узагальнень, надмірний акцент на подіях політичного життя суспільства і збереження традиційного з радянських часів "залишкового принципу" для питань культури тощо.

3. Інформаційне забезпечення суб'єктів навчального процесу є непрогнозованим і обов'язково викривлюється через присутність "навчального посередника": для вчителя – це автори програм, підручників та посібників, для учнів – учителі та автори навчальних текстів. Ці викривлення виявляються в ході так званих зрізів знань, які проводять органи управління освітою. Вони є неминучим результатом панівного досі в українських навчальних закладах монолізму у викладанні гуманітарних дисциплін.

4. Значна частина історичного матеріалу, пропонованого для вивчення, відірвана від реальних потреб та інтересів учня як духовно зростаючих особистостей.

5. Навчальний процес неадаптований до індивідуальних особливостей школярів, до психології дитини та підлітка.

6. Відсутність міжпредметних зв'язків.

Такі реалії сучасної української школи, оскільки ні ухвалення Концепції безперервної історичної освіти (1995), ні впровадження нових програм (1996, 1998), ні поява нових підручників не внесли істотних змін у навчання [4, с.52].

Стає очевидним, що програми з навчальних предметів мають найближчим часом зазнати суттєвих змін. І це проблема не тільки України та пострадянських країн. Дослідник шкільних навчальних програм з Ради Європи Л.Сальберг зазначає, що останнім часом у всьому світі відбувається перенесення акцентів із запам'ятовування фактів на застосування знань та навичок, що більше відповідає інформаційному суспільству та економіці, яка базується на знаннях. Це вимагає впровадження у практику навчання принципово нового типу програм. Альтернативою програм, орієнтованих на зміст навчання, є програми, спрямовані на набуття досвіду. У програмах цього типу змісту подається в дуже загальному вигляді, проте докладніше розписані розумові операції, які мають виконувати учні під час навчання. Різновидом таких програм є поширені в скандинавських країнах рамкові навчальні програми.

Останнім часом в Україні створені необхідні умови для підготовки навчальних програм, спрямованих саме на результат навчання, це:

- закріплення нової філософії освіти в стратегічних і концептуальних освітніх документах;
- поступове сприйняття широким учительським загалом необхідності організації навчального процесу на особистісно-орієнтованих засадах;
- прийняття державних стандартів загальної середньої освіти;
- послідовне впровадження компетентнішого підходу, починаючи від рекомендації щодо змін характеру цілевизначення в планах-конспектах навчальних занять і завершуючи критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів [1, с.7].

Нова редакція програми для загальноосвітніх закладів історія України, всесвітня історія 5-11 класи (за редакцією академіка Національної академії наук України В.А.Смолія пропонує матеріал згрупований відповідно до віку учнів (тобто по класах) так, як він викладається в загальноосвітніх закладах. Його не зведено в один потік окремими курсами всесвітньої історії та історії України. Це значно спрощує користування програмою, дає можливість краще простежувати внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки та відповідає історичній логіці [6, с.7].

Нещодавно у центрі уваги засобів інформації та громадськості України є проблема шкільного підручника. Процес оновлення змісту шкільної освіти додає їй особливості актуальності. Шкільний курс історії має розкрити як історію протистояння, так і історію єднання людей. Слід також усвідомлювати, що до завдань історії належать не тільки узагальнення конкретного матеріалу, а й безпосереднє відтворення істотних особливостей подій і явищ. Зрештою, необхідно збалансувати співвідношення в історичному процесі загального, особливого та одиничного.

Особливість історичної освіти полягає в тому, що, на відміну від академічної історичної науки, вона охоплює широке коло учасників. Так чи інакше, але історію вивчають практично всі, хто має справу з навчанням [6, с.2].

Однією з типових вад вітчизняних підручників з всесвітньої історії є недостатність, а то й відсутність у багатьох з них методичних умов і дидактичних засад засвоєння передбачених навчальною програмою понять.

Як зазначає Н.Подольак, провідний історик, викладач та автор шкільного підручника з історії середніх віків для 7 класу, "створення підручників – нелегка й відповідальна праця, особливо тоді, коли ще не відлунали голоси про "кризу історичного знання" і не втратило гостроти питання, в чому полягає ремесло історика і як слід вивчати історію. А починати вивчати, як відомо, доводиться в школі. Тому цілком закономірно, що сьогодні, в умовах процесу оновлення шкільної освіти, проблема підготовки якісних підручників стає особливо важливою і актуальною. Відповідальним моментом при підготовці підручника стало розроблення понятійного апарату, без якого неможливо проникнути в суть Середньовіччя і особливості епохи. Кожне поняття я прагнула наповнити конкретним змістом, який був би зрозумілий дитині і легко відклався в її свідомості й пам'яті. Тож переважна більшість понять опинилась „умонтованою" в основний текст, а частина – включеною в "Словник термінів", запропонований наприкінці підручника.

Школяр має навчитися не лише запам'ятовувати факти, а й уміти самостійно мислити. Першочерговим помічником у реалізації цієї мети і стає робота з джерелами. Тому до підручника було включено практично неадаптований документальний матеріал, орієнтований на аналітичне мислення учнів у процесі їхньої самостійної роботи. До того ж, частина підсумкових запитань розрахована на аналіз саме вміщених у тексті джерел, що сприятиме глибині засвоєння історичних фактів та узагальнень" [5, с.22-23].

Методичний апарат підручника з всесвітньої історії має забезпечувати глибинну обробку матеріалу. Осмислення тексту поліпшиться, якщо в ході викладу пропонувати учням робити зворотні та прямі умовиводи. Зворотні висновки встановлюють зв'язок між певними реченнями або знаннями. Прямі – передбачають відкриття ще не підтвердженої інформації. Подібні процедури відомі нам як установлення міжкурсових та міжпредметних зв'язків. У наших підручниках можна зустріти спроби настановити учнів на зворотні висновки, коли перед викладом матеріалу автори ставлять певні запитання на актуалізацію знань. І зовсім не використовуються прямі висновки, а їх варто було б застосовувати, оскільки вони сприяють глибшій обробці матеріалу, що засвоюється [8, с.19-20].

Дослідження комплексу історичних підручників і посібників є актуальною проблемою сучасної історії. Важливість вивчення підручників і посібників з історії вже давно була усвідомлена представниками західної науки. Як писав відомий французький історик, представник сучасного покоління школи "Анналів" Марк Ферро: "Не треба себе обманювати: образ інших народів або власний образ, який живе у нашій душі, залежить від того, як у дитинстві нас вчили історії. Це закарбовується на все життя. Для кожного з нас це відкриття світу, відкриття його минулого, і на уявлення, що склалися у дитинстві, в подальшому накладаються як мінливі роздуми, так і стійкі думки про щось...". Це минуле не тільки не є спільним для всіх, але й у пам'яті кожного воно перетворюється протягом часу; уявлення наші змінюються у відповідності до того, як трансформуються знання, ідеології, відповідно до того, як змінюються функції історії у тому чи іншому суспільстві.

Співставити всі ці уявлення стало особливо важливо сьогодні, бо з розширенням кордонів, з прагненням до його економічної уніфікації за збереження політичної відокремленості минуле різних спільнот стає більш як ніколи раніше однією із ставок у зіткненнях держав, націй, культур та етнічних груп. Знаючи минуле, легше зрозуміти сучасність, надати законні підстави владі, вимогам. Адже саме пануючі структури: держава, церква, політичні партії та групи, пов'язані приватними інтересами, – володіють засобами масової інформації, фінансують їх на відміну від шкільних підручників” [3, с.51].

Сучасний підручник неодмінно своїм обсягом має відповідати сумі понять і термінів, вивчення і засвоєння яких є *обов'язковим*. Заощадження текстового викладу, поєднане з яскравим стилем оповіді, є наріжним каменем для створення справді сучасного в широкому розумінні підручника. Автори мають уникати розмаїття словосполучень до певного терміна.

Сьогодні фахівці з методики викладання історії наголошують на таких основних вимогах до підручника з історії:

- 1) урахування часу, місця й педагогічної доцільності запровадження історичного поняття (дати, факту), виходячи із структури історичного матеріалу, що вивчається, та вікових особливостей учнів;
- 2) логічне впорядкування у тексті підручника фактів і понять з урахуванням набутих учнями знань, умінь і навичок та програмного матеріалу, який вивчатиметься далі;
- 3) неодмінне пояснення нових і складних понять;
- 4) побудова методичного апарату таким чином, щоб учень отримував не готові рішення проблемних завдань, а спонукав до їх самостійного (під керівництвом учителя) пошуку;
- 5) уникнення категоричності й однобарвності в оцінці історичних осіб, подій, явищ і фактів, тим більше – нав'язування автором своїх оцінок і переконань;
- 6) яскравість викладу матеріалу, оскільки саме цей компонент часто слугує мотивацією до вивчення всесвітньої історії.

Недоліки, що ще мають місце в нині діючих програмах, дуже ускладнюють роботу на уроці, позбавляють учнів потрібних історичних знань. Не можна розраховувати, що дані недоліки повинні виправляти вчителі. Це забирає велику кількість часу і енергії і не завжди дає бажані результати. Слід виходити з того, що праця авторів по створенню високоякісних підручників розвантажує від зайвої праці мільйони людей, економить енергію і час, що повинні бути затрачені на більш ефективну і корисну працю.

Історичні події будь-якого часу завжди супроводжуються оновленням мови. Мова, як і світ також має свою історію. Оволодіваючи тою чи іншою мовою учні, при вивченні історії країни, мова якої вивчається, можуть зустріти вже знайомі слова, назви, або познайомитись, дізнатись багато цікавого про застарілі слова та вирази, історичні назви, ЛО та їх переклад; дізнатись про лексику яка вживалась в певний період часу. Таким чином, вони не тільки зможуть поглибити свої знання з історії, а й зможуть розширити та збагатити свій лексичний запас з іноземної мови. Враховуючи стрімкий розвиток соціокультурного життя, будь-яка сучасна мова наповнюється новими словами у всіх галузях людської діяльності.

Непотрібно нагадувати про важливість вивчення іноземних мов в нашому сьогоденні, але встановлення між предметних зв'язків уявляється дуже важливим під час навчання предметів лінгвістичного циклу, адже у всіх національних школах нашої країни викладаються декілька мов.

Однак, вирішуючи питання підвищення рівня викладання, непотрібно відривати їх від загальних задач виховання всебічно розвинутої людини, тому що навчання та виховання являють собою єдиний потік навчально-виховної роботи.

Аналіз програм з історії та іноземної мови вказав, що проблема між предметних зв'язків в цих матеріалах не отримала свого розвитку.

Питання підвищення ефективності навчання психологи розглядають як зміна відношення до того що вивчається, вияв стійкого інтересу і на цій основі розвиток самостійної розумової діяльності учнів.

Зв'язок шкільних дисциплін, в тому числі й історії з мовами полягає в тому, що останні виступаючи як засіб пізнання, відіграють вирішальну роль у засвоєнні учнями матеріалу цих предметів. В той же час іншомовна лексика (історичні, географічні назви, термінологія, архаїзми і т.п.), вживана на уроках історії, поповнює знання, розвиває уміння і навички учнів з іноземної мови.

Конкретним виявом цих зв'язків на уроках історії можуть стати: розкриття лінгвістичного значення іноземної лексики шляхом її семантичного та етимологічного аналізу; пояснення значення інтернаціональних морфем складних термінів і словотворчих елементів буквених термінологічних скорочень; з'ясування питання про наголос у словах іншомовного походження; обґрунтування назви і вимови тих чи інших слів. Насамперед учителю слід пояснити суть інтернаціонального слова шляхом його семантичного (що стосується значення) та етимологічного (що розкриває походження) аналізу. Робота в цьому напрямі проводиться цілеспрямовано й систематично.

Учитель іноземної мови, в свою чергу, може скористатися знаннями учнів з історії під час поповнення їх словникового запасу; морфологічного аналізу слів; ознайомлення з різними способами словотворення; розвитку

мовної здогадки попередження помилок, спричинених явищем інтерференції у мові. Між предметні зв'язки сприяють посиленню пізнавальної діяльності учнів, підвищують ефективність засвоєння навчального матеріалу і якість знань, є важливим фактором оптимізації навчально-виховного процесу.

Висновки... Враховуючи той факт, що в наші часи знання іноземних мов є досить актуальним, а в поєднанні із вивченням історії набуває ще більшої важливості в обґрунтуванні та розробці нового історичного підходу, в реформуванні та оновленні сучасної історичної освіти. Розробляючи нові підходи до реалізації між предметних зв'язків, ми повинні враховувати всі особливості цих двох предметів для того, щоб створити необхідну атмосферу проведення уроків історії, викладання цього предмету; у "поєднанні методів викладання історії та іноземної мови". Враховуючи аспекти цих двох предметів, ми не повинні залишати поза увагою індивідуалізацію кожного з них.

Наші побажання до всіх підручників випливають з точки зору міжпредметних зв'язків. І поки програми змінюють ці побажання на вимоги. То і до того часу міжпредметні зв'язки повинні знайти своє місце в підручниках. А мотиви, що це обґрунтовують прості й серйозні:

а) предметний підручник – це фактично єдиний універсальний посібник для учнів денних, вечірніх і заочних шкіл, по якому багато з них вчать самостійно;

б) обґрунтоване висвітлення історичних понять, явищ тощо по-справжньому можливе на основі наукових мотивів інших дисциплін;

в) коли хочемо бути певні, що міжпредметні зв'язки впроваджуються всіма учителями, в кожній школі і в потрібній мірі, вони повинні бути висвітлені в підручниках.

Так, для великої кількості учнів підручник – як і вчитель – це авторитет предмета, приманка для нього, а далі – друг і джерело знань.

Література

1. Баханов К. Учніські компетенції як складова програм з історії для 12-річної школи. // Історія в школах України. Суспільствознавча освіта: зміст, форми, методи. 2004 – №7. – С.7-12.
2. Билук А.В. Дидактические пути осуществления внутрикурсовых, междисциплинарных связей в процессе обучения. – Дис.... канд.пед.наук. – Киев, 1978. – С.41.
3. Луняк Є. Підручники та посібники з історії, як категорії масових історіографічних джерел. Видання Донецького національного університету, історичний факультет. // Історичні і політологічні дослідження: Науковий журнал. – 2004. – №2 (20). – С.49-51.
4. Пастушенко Р.Я. Мета й завдання загальної історичної освіти. Теоретико-методологічні засади формування змісту...освіти // К., 1998. – № 6. – С.50-56.
5. Подоляк Н. Шкільний підручник з історії середніх віків: роздуми автора. // Історія в школах України. Суспільствознавча освіта: зміст, форми, методи. 2005 – №2. – С.22-24.
6. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів ІСТОРІЯ УКРАЇНИ. ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ 5 – 11 класи (нова редакція). За редакцією академіка Національної академії наук України В.А. Смолія // Історія в школах України. – 1998. – № 4. – С. 6-7.
7. Тадія С.В. Педагогические условия эффективного использования междисциплинарных связей в начальных классах: Дис.... канд.пед.наук. – К. – КГПИ им. А.М. Горького, 1985. – 296 с.
8. Терно С. Методичний апарат підручника: яким він має бути ? // Історія в школах України. Суспільствознавча освіта: зміст, форми, методи. – 2004 – №7. – С.17-20.

Анотація

У статті подається характеристика концепції відбору історичної освіти та потенційні можливості її збагачення засобами іноземної мови. Розглядається проблема розроблення навчально-методичного матеріалу у сфері викладання всесвітньої історії.

Аннотация

В статье подаётся характеристика концепции отбора исторического образования и потенциальные возможности его обогащения способами иностранного языка. Рассматривается проблема разработки учебно-методического материала в сфере преподавания всемирной истории.

Подано до редакції 23.01.2008.

© 2008

Бодрова Т.О.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ: КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ УЧНІВ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Рівень і якість освіти як провідної складової соціокультурного простору значною мірою залежить від учителів, здатних, враховуючи тенденції та перспективи суспільного буття, впроваджувати нові форми і методи навчально-виховної діяльності. Один із шляхів ефективної підготовки майбутніх педагогів до роботи у сучасній школі – організована на засадах науковості, системності та послідовності педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах, яка створює умови для особистісного розвитку студентів, формує їх готовність до самостійного мислення, самоосвіти, творчості. Важливим вбачається