



Пометун

Олена Іванівна –

член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор. Завідувач відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Фахівець у галузі методики навчання суспільствознавчих предметів, теорії та історії педагогіки, інноваційних навчальних технологій. Один із засновників української наукової школи методики навчання історії та інших суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі. Автор понад 300 наукових праць. Експерт і учасниця низки міжнародних проектів, консультант із тренінгового навчання міжнародної організації «Глобальний план дій».

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНІСНОГО І ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДІВ У СУЧАСНОМУ ПІДРУЧНИКУ ІСТОРІЇ

Визначено та обґрунтовано основні підходи до проектування й розроблення підручника з історії в контексті поєднання діяльнісного і компетентнісного підходів. Весь процес навчання в цій парадигмі відбувається тільки шляхом активної пізнавальної діяльності дитини, переважно самостійної, на тому рівні, якого потребує саме цей учень. Зміст навчання має становити не система знань (ідеї, теорії, інша наукова інформація), а система дій і знання, що забезпечують опанування цієї системи, результатом чого є формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей учня. Відповідно сьогодні підручнику властиві зовсім нові функції, а отже, викладене розуміння сутності обох підходів слугує підґрунтям для розкриття вимог до його змісту й методичного апарату. Природно, що викладені підходи кардинально змінюють не тільки саму навчальну книгу, а й можливості працювати з нею на уроках і вдома.

Ключові слова: навчання історії, діяльнісний, компетентнісний підходи, підручник, текст, методичний апарат

Загальні ідеї щодо діяльнісного і компетентнісного підходу в освіті напрацьовані у 2004–2012 рр. реалізовані у новому Державному стандарті освіти та нових навчальних програмах 2012 року [4]. Сьогодні ці підходи вже почали реалізовуватись у нових підручниках з окремих предметів. Однак ак-

туальним є дослідження суто методичних і технологічних питань оптимального їх поєднання у навчальній книзі з історії.

Питання, пов'язані з застосуванням діяльнісного і компетентнісного підходів у процесі навчання, розглядалися багатьма дослідниками. Ще у середині XIX ст. засновник педагогічної антропології К. Д. Ушинський сформулював ідею вільної діяльності як підґрунтя ефективної освіти. Значного розвитку положення діяльнісного підходу набули у працях Л. С. Виготського, який визначив смислотворчу діяльність як особливий вид діяльності у навчанні, коли дитина виявляє і будує смисли свого буття, усвідомлює значення своїх дій, вчинків, тих чи інших видів діяльності. Педагогами В. В. Давидовим, В. М. Зайцевим, Н. Є. Шурковою та ін. обґрунтовано розуміння діяльності людини як особливої важливої форми активності, у результаті якої здійснюється перетворення матеріалу, включеного в діяльність (зовнішні предмети, внутрішня реальність людини), самої діяльності й того, хто діє, тобто суб'єкта діяльності.

У працях сучасних українських та зарубіжних вчених Н. Авдєєвої, І. Агапова, О. Барановської, Н. Бібік, С. Бондар, Д. Гордона, І. Гушлевської, І. Зимньої, Т. Іванової, В. Кальнея, В. Красвського, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, Д. Равена, І. Родигіної, О. Савелової, О. Савченко, С. Трубачевої, А. Хуторського, С. Шишова, І. Яцук та ін. визначено поняття компетентнісного підходу в освіті, сформульовано основні категорії та визначено шляхи його запровадження.

Сучасна методика навчання історії в контексті діяльнісного і компетентнісного підходів розкривається в дисертаційних працях, посібниках і публікаціях К. Баханова, В. Власова, Є. Вяземського, Т. Ладиченко, Ю. Малієнко, І. Мельникової, П. Мороза, О. Пометун, А. Приходько, М. Студенікіна, О. Трухана, Г. Фреймана та ін. Однак у цих працях не висвітлюються системно питання розроблення інноваційних засобів навчання, які б забезпечували ефективне формування компетентності учнів у процесі навчання історії.

Мета статті – визначити й обґрунтувати основні підходи до проектування та розроблення підручника з історії в контексті поєднання діяльнісного і компетентнісного підходів.

Аналіз змін у змісті навчальної програми з історії для основної школи, прийнятої у 2012 р., порівняно з попередніми свідчить про скорочення змісту за рахунок уникнення зайвої деталізації та дублювання, посилення міжпредметних, міжкурсівих зв'язків, перехід до переважно проблемно-тематичного способу структурування змісту з одночасним збереженням синхронного хронологічно послідовного викладання двох історичних курсів: історії України та всесвітньої історії. У державних вимогах до результатів навчання чітко сформульовано вимоги, що відображають необхідність комплексної реалізації діяльнісного і компетентнісного підходів у навчанні [4; 9]. Однак потрібно

визначити, як вони можуть бути ефективно реалізовані у змісті та методично-му апараті сучасного підручника з історії.

Для цього зупинимося на основних педагогічних засадах названих підходів. Головним принциповим положенням *діяльнісного підходу в навчанні* є те, що психіка людини, формування її свідомості нерозривно пов'язана з її діяльністю і нею обумовлена. Відповідно *навчання є активним процесом діяльності людини*, що забезпечує розвиток її особистості й здійснюється у спілкуванні з іншими людьми. Педагогічний вплив викликає діяльність дитини, спрямовану на певні навчальні завдання, і тільки в результаті такої діяльності самої дитини вона набуває знань, умінь, розвиваються її здібності тощо.

Підхід до процесу навчання як діяльності, насамперед діяльності учнів, потребує змін у поглядах на роль і співвідношення знань і умінь. Два традиційні завдання педагогіки: передавання знань і формування умінь їх застосовувати, що мали послідовно, замінюються одним. Знання й уміння (дії учня, в яких ці уміння реалізуються) розглядаються тепер в єдності, адже засвоєння знань відбувається одночасно з формуванням способів дії.

Будь-яке навчання основ наук водночас є і навчанням відповідних розумових дій: від найпростіших, якими є відтворення та пояснення, до більш складних – застосування знань, і до найскладніших, якими є аналіз, синтез і оцінювання. Водночас формування кожної розумової дії неможливе без засвоєння певних знань.

При цьому первинними з погляду цілей навчання є способи діяльності, що вимагає перегляду поглядів на зміст навчання. Цей зміст має становити не система знань (ідеї, теорії, інша наукова інформація), а система дій і знання, що забезпечують опанування цієї системи.

Зауважимо, що дієслова «знати» і «пам'ятати» у традиційній парадигмі навчання часто ототожнюються. Проте сьогодні знати означає не просто пам'ятати певні знання, а виконувати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями. Засвоєне знання – це не те, яке учень запам'ятав, а те, яке перетворилося в нього на розумові дії, уміння розв'язувати завдання діяти поза навчальним процесом у житті [3]. Отже, знання в цій парадигмі – це не мета навчання, а його засіб. Вони засвоюються для того, щоб з їх допомогою виконувати дії, розв'язувати завдання, ефективно діяти певними способами, а не їх запам'ятовування і підвищення ерудиції. Весь процес навчання в цій парадигмі відбувається тільки шляхом активної пізнавальної діяльності дитини, переважно самостійної, на тому рівні, якого потребує саме цей учень.

Діяльнісний підхід у навчанні апелює до внутрішньої активності дитини, зумовленої не тиском, не примусом, а особливою організацією змісту й методами освіти. Навчальна діяльність має бути організована таким чином, щоб дитина усвідомлювала особистісну значимість навчання.

Зароджувану в діяльності здатність людини змінювати в собі те, що має змінитись як відповідь на потребу, на виклик ситуації, можна позначити як психологічне новоутворення, що нині позначається словом поняттям *компетентність*. Це поняття, як і компетентнісний підхід у навчанні, є наслідком нової економіки і нового підходу до людських ресурсів.

Під поняттям *компетентнісний підхід* мається на увазі спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика повинна бути сформована у процесі навчання й містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості [1, с. 40].

Діяльність людини, у тому числі засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, виконуваних людиною. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їхню важливість для себе або для суспільства, людина розвиває у себе компетентність у певній сфері життя. Очевидно, що поняття компетентності охоплює не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову. Вона містить, крім традиційних результатів навчання (знання, вміння, навички), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо. Це дає можливість визначити *компетентність людини у певній сфері* як спеціальним шляхом структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, що набувається у процесі навчання [1, с. 15].

За компетентнісним підходом результатом навчання має стати формування в учня певної сукупності компетентностей ключових (міжпредметних), галузевих, предметних. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною) є достатньо широкою, йдеться про так звані *ключові*, або життєві, *компетентності* [3, с. 22; 7]. Коли компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у межах певної наукової дисципліни, то можна говорити про *предметну*, або *галузеву*, компетентність [7; 8].

Якщо визначати характеристики історичної предметної компетентності випускника середньої школи, то цей перелік може мати такий вигляд: *хронологічна* і *просторова* – уміння учнів орієнтуватися в історичному часі та просторі, тобто співвідносити події з певними періодами, з географічним положенням країн та природними умовами; *інформаційна* – уміння учнів працювати з історичними джерелами, тобто самостійно шукати інформацію, систематизувати її, інтерпретувати зміст джерел, виявляючи різні позиції, критично аналізувати, порівнювати та оцінювати

факти чи події; *мовленнєва* – уміння учнів викладати історичний матеріал в усній та письмовій формі, реконструювати образи минулого у словесній формі, викладати історичні поняття, зв'язки й тенденції історичного розвитку; *логічна* – уміння учнів визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу й пояснення історичних фактів, явищ, процесів; *аксіологічна* – уміння учнів формулювати оцінки та версії історичного руху і розвитку [3].

Організація діяльнісного й компетентнісно орієнтованого навчання, що покликана сформувати названі складники предметної компетентності, починається з чіткого усвідомлення вчителем результату навчання для кожного уроку, кількох уроків за темою, навчального курсу. Цей результат буде, зокрема, і певним рівнем сформованості предметної історичної компетентності учня, якого він має досягти. Без цього ефективного застосування тієї чи іншої моделі навчання (форм, методів, технологій, засобів тощо) і оцінювання якості освіти неможливе.

Відповідно сьогодні підручнику властиві зовсім нові функції. Він має допомогти учневі й учителю організувати пізнавальну діяльність максимально ефективно, перетворивши кожний параграф на певний завершений цикл компетентнісно орієнтованого навчання: від планування результатів засвоєння змісту учнями до набуття і перевірки їх. Крім того, він повинен забезпечити формування предметної історичної компетентності учнів (знання, уміння й навички, ставлення до подій та процесів), а отже, і розвиток емоційно-ціннісної сфери учнів.

Зміна функцій підручника передбачає нову його структуру, зміни в *текстовій* та *позатекстовій* (*методичний апарат*) складових [6; 10].

Як відомо, є кілька видів тексту підручника.

1. *Основний* текст буває вступний та інформаційний (навчальний).

Вступний текст містить опис основних його елементів (текстового та позатекстового) з короткими рекомендаціями для учнів щодо використання певного елемента. *Інформаційний* (навчальний) текст підручника з історії – це основні відомості про минуле рідної чи зарубіжної країни, оформлений у розділи, глави і параграфи, кожна тема(параграф) – на підпункти. Основний текст викладається логічно і коротко, з мінімальною, але **достатньою для розуміння учнями сутності, кількістю фактів**.

2. Так званий *додатковий текст* не відразу здобув право на існування в методиці викладання історії. Серйозним досягненням радянської методики 60-х років ХХ ст. можна вважати публікації у підручниках фрагментів історичних документів, що перетворило їх на активніший інструмент пізнання. Нині функції додаткового тексту істотно розширюються. Підручник має містити достатню кількість документів: у середньому один – два на кожний пункт параграфа). Вони не ілюструють основний текст, а відіграють у підручнику свою

окрему важливу роль. За допомогою документів автори забезпечують альтернативність і багатоаспектність підходів до історичних фактів і явищ.

У додаткових текстах використовуються також фрагменти художніх творів, наприклад, твори народного фольклору або вірші українських поетів часів національної революції, уривки з науково-популярних текстів і навіть із підручників минулих років. Цільове застосування цих елементів тексту дає вчителю можливість формувати в учнів найважливіше уміння – аналізувати інтерпретації історичної дійсності.

Як додатковий текст у підручнику мають наводитись також політичні біографії видатних українських історичних постатей, які допомагають учням “олюднювати історію”, співвідносити історичні події та їх учасників, аналізувати людські мотиви, цілі, вчинки.

3. *Пояснювальний текст* необхідний для роз’яснення незрозумілих слів, термінів, уживаних в основному тексті, і коментарів до ілюстрацій. Найефективніше потенціал пояснювального тексту використовується, коли він складається з відомостей про назву й автора, опису місця його створення чи знахідки, характеру, сюжету, ідеї зображення і т. ін. У таких випадках ілюстрації підручника стають оригінальними джерелом додаткової інформації й пізнавальних завдань. Активізації документальних матеріалів сприяє стисла попередня інформація про час, автора й цілі створення документа. На жаль, у цій ролі пояснювальний текст у підручниках з історії застосовується поки що рідко.

4. Серед позатекстових компонентів першими увагу привертають *ілюстративні матеріали*. Сторінки історії можуть оживати у малюнках сучасних авторів, створених на підставі матеріалу параграфів, репродукція художніх творів на історичні теми, документальних зображеннях. Умовно-графічна наочність у вигляді карт, схем, планів, креслень, таблиць і т. ін. допомагає школярам проникнути в суть фактів, що вивчаються, усвідомити теоретичні висновки.

Залежно від вікових пізнавальних можливостей читачів автори підручників намагаються визначити оптимальне співвідношення образотворчих і умовно-графічних матеріалів, віддаючи перевагу навчальним малюнкам чи документальним зображенням. Сучасні поліграфічні можливості дають змогу забезпечити школярів яскравими й цікавими підручниками з історії, але проблему логічного зв’язку й взаємодії між основним текстом та ілюстраціями підручника дотепер не можна вважати розв’язаною.

Відповідно до вікових особливостей учнів треба використовувати зображувальну наочність у вигляді історичних реконструкцій, малюнків історичного живопису, фотографій подій або пам’яток, які не дублюють, а доповнюють, конкретизують текст. На відміну від попередніх підручників до кожної ілюстрації має подаватися пояснювальний текст із відомостями про зображені події та завдання до фотодокумента. Часто

учням пропонується на підставі ілюстрацій висловити власні міркування, ставлення до подій, проаналізувати настрої учасників тощо.

5. Сьогодні шкільні підручники з історії неможливо уявити без запитань і завдань до матеріалів параграфів. Однак ще в першій половині ХХ ст. вони обходилися без методичного апарату. Протягом наступних років був накопичений величезний досвід у створенні цілісної та розгалуженої системи питань і завдань, навчальних таблиць, інструктивних матеріалів. Така система передбачає, що:

- по-перше, запитання й завдання можуть випереджати теми і параграфи, вміщуватися в основний текст (так звані внутрішні питання), розташовуватися після параграфів, тем, розділів, курсу загалом, повторюючи, систематизуючи, узагальнюючи матеріали дедалі більших структурних одиниць основного тексту. Також вони можуть супроводжувати ілюстрації і документи підручника, розширюючи його навчальні можливості;
- по-друге, запитання й завдання за характером передбачуваної діяльності учнів поділяються на відтворюючі, перетворюючі, творчі, образні і проблемні. Співвідношення цих видів стало найважливішим критерієм якості сучасного підручника історії.

На нашу думку, автори мають використовувати якомога різноманітніші підходи до розташування й застосування запитань і завдань. Це дає вчителю можливість урізноманітнювати методику навчання, передбачати адекватні та цікаві форми й методи роботи на уроці.

Бажано розробити наскрізну мережу запитань і завдань, за допомогою якої підтримується постійний зв'язок авторів із читачами, і за таких умов процес читання підручника стає керованим. З цією метою використовуються насамперед випереджальні питання до кожного з пунктів параграфу, що передують тексту. Внутрішні питання, які містить основний текст теми, можуть бути розташовані після кожного пункту або всередині його. Вони допомагають розділяти текст на смислові частини, виділяти в них головне, стежити за логікою викладення та вступати в діалог з авторами стосовно того чи іншого факту або події. Ці запитання й завдання переважно відповідають середньому та достатньому рівню навчальних досягнень школярів.

Наприкінці кожної теми можуть міститися завдання, за якими можна оцінити, наскільки засвоєно певний матеріал, узагальнювальні, підсумкові питання за темою, орієнтовані на достатній і високий рівень навчальних досягнень учнів. Такі завдання потребують порівняльного аналізу, класифікації, систематизації фактів та явищ, пояснення причин та взаємозв'язків історичних подій, процесів і т. ін. Більшість із них є проблемними або такими, які потребують формулювання й висловлення власної позиції учня. З цих питань можуть також проводитися дискусії, групові обговорення або дебати.

Оскільки тепер у навчанні історії значна увага приділяється тематичному повторенню та оцінюванню наприкінці кожного розділу варто розміщувати завдання для тематичного оцінювання, які можуть використовуватись для самоконтролю та самоперевірки у процесі підготовки до відповідного заняття.

Зауважимо, якщо в підручниках попереднього покоління панували питання і завдання на взірць «чому», «навіщо», «поясни», «порівняй», «доведи, що...» і т. ін., то сьогодні автори прагнуть до рівноправного діалогу з читачами й тому пропонують поряд із традиційними такі завдання, як «відновіть картину», «висловіть думку», «оцініть поведінку» тощо. Фактично запитання й завдання складені до всіх структурних компонентів підручника, включно з апаратом орієнтування.

У методичний апарат підручника нового покоління, крім запитань і завдань, можуть входити різноманітні текстові таблиці: хронологічні, синхроністичні, порівняльно-узагальнювальні, конкретизуючі. Їхні назви вказують на можливі операції з навчальним історичним матеріалом як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях вивчення історії. Але поки що ці елементи малопоширені.

Нарешті, у вітчизняних підручниках з історії ще не стали звичними, хоча й подекуди зустрічаються окремі опорні схеми до глави чи параграфу, плани-схеми для організації самостійної роботи з підручником, пам'ятки-алгоритми для виконання пізнавальних завдань, тести самоконтролю і т.п. Вони можуть істотно підсилити розвиваючі функції підручника і зрушити сформований стереотип роботи з ним.

Зауважимо також на значенні ще одного компонента сучасного підручника, який дотепер не привертав достатньої уваги авторів як будь-яка структура, призначена для обслуговування інших. Йдеться про *апарат орієнтування*. Від нього багато залежить у забезпеченні чіткої й злагодженої роботи інших елементів підручника. Розташований на початку книги (чи наприкінці, що вважається менш вдалим) зміст ознайомлює зі структурою, складовими підручника, допомагає швидко знайти потрібні факти і матеріали.

Прискорюють орієнтування учнів рубрикація та тематичні символи, за допомогою яких школярі можуть поділити курс на кілька історичних періодів. Колонтитули полегшують пошук тем, а шмуцтитули привертають увагу учня до того, що він переходить до вивчення нового етапу історичного минулого.

Сигнали-символи, представлені в колишніх підручниках поодинокими зірочками, поповнилися новими позначеннями текстів і завдань підвищеної складності, матеріалів для додаткового читання, застосуванням різних шрифтів (курсив, напівжирний, петит). Вони також підсилюють емо-

ційність і виразність тексту, диференціюють навчальну інформацію. Автори доповнюють апарат орієнтування новим елементом – планом викладу, який розміщується після кожної назви теми, переліком основних термінів і понять, що допомагає учням під час читання звертати увагу на їхній зміст та визначення.

Новою складовою апарату орієнтування є також те, що різні компоненти посібника виокремлені невеличкими малюнками – піктограмами, перелік яких та зміст наведений у вступному тексті. Автори також вдало використовують шмцтитуди, оформлені у вигляді фотоколажів з документів відповідних років.

Перетворенню шкільного підручника з книги, яку потрібно вивчити «від цього слова до того», на практичний засіб навчання сприяють довідкові служби: покажчики дат, імен, словники, індекси, глосарії, генеалогічні й метричні таблиці, списки літератури тощо. Крім додатка, ці матеріали можуть розташовуватися на форзацах підручника, раціонально використовуючи всю площу навчальної книги

Природно, що викладені підходи кардинально змінюють можливості працювати з навчальною книгою на уроках і вдома. Якщо в колишній парадигмі навчання провідне місце посідали прийоми коментованого читання й переказу, складання планів і таблиць, котрі відтворюють авторський виклад, то сучасні умови вимагають навчити школяра дій іншого характеру: аналізу та сприйманню інформацію з різноманітних джерел і класифікації її за ступенем значущості; розрізненню в навчальному тексті об'єктивних фактів і суб'єктивних інтерпретацій; порівнянню різних джерел, виявленню оцінних позицій їхніх авторів і поясненню причин розбіжності; ефективному використанню навчальних матеріалів для складання достовірного уявлення й формулювання певних висновків, а також аргументації власної позиції чи підтримки іншої думки.

У методичному арсеналі підручників нового покоління з історії мають міститися і завдання на зразок: «Чим мотивоване твердження авторів підручника, що...? Чи згодні ви з такою думкою?», або «У тексті автори розкривають причини... Сформулюйте їх у вигляді короткого переліку, а у разі незгоди з авторами висловіть власну думку щодо таких причин», або «Історики оцінюють ситуацію... як... Складіть образний план до підпункту параграфа, що описує ці події. До якого висновку підводять автори підручника? До якої думки схиляєтесь ви?» і т. ін.

Поки що серед «відкритих» запитань і завдань у підручниках подібні варіанти трапляються вкрай рідко.

Отже, аналіз досвіду сучасного українського підручникотворення свідчить про виникнення реальних підстав для створення підручників, котрі можуть бути схарактеризовані як такі, що відповідають вимогам

діяльнісного й компетентнісного підходів. Бажано розробити певну матрицю проектування тексту й методичного апарату в контексті зазначених положень. Основні підходи для її обґрунтування подібної матриці вже сформувався в методичній науці. Її опис буде корисним не лише для авторів підручників, а й для експертів, які їх оцінюють, а також усіх, хто зацікавлений у підвищенні якості підручника з історії. Завершенню цього процесу має передувати кропітка та виважена теоретична й практична робота науковців-істориків, методистів і вчителів.

Список використаних джерел

1. Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
2. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І.Пометун. – К.: А.С.К., 2007. – 144 с.
3. Пометун О.І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О.І.Пометун // Історія в школах України. -№6.- 2007. – С. 3–12.
4. Пометун О.І. Методичний коментар до програми 2012 року з історії для основної школи / О.І.Пометун // Бібліотека журналу Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. – 2013. – № 5–6.
5. Пометун О.І. Після вашого уроку учні зможуть або Поговоримо про результати навчання / О.І.Пометун // Історія в школах України. – № 6. – 2004. – С. 15–19.
6. Пометун О.І. Шкільний підручник з історії: ознаки нового покоління / О.І.Пометун // Проблеми сучасного підручника : Зб. наукових праць. Вип.4. – К., 2003. – С. 159–165.
7. Key Competences. A Developing concept in general compulsory education (2002) Eurydice, p.42
8. Webster's new Collegiate Dictionary, 8th ed.1981, G&C. Merriam Co. Springfield, Massachusetts, USA. 1534 p.
9. Пометун О.І. Особливості формування сучасного змісту навчання історії у контексті державного стандарту освіти та нових програм з предмету [Текст] / О. Пометун, Н. Гупан та ін. // Історія в школі. – 2013. – №7–8. – С. 7–16.

10. Пометун О.І. Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми [Текст] / О. Пометун, Н. Гупан // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2013. – Вип. 13. – С. 564–573.

References

1. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni ukrainiskii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainiski perspektyvy/Pid zah.red.O.Ovcharuk.- K.: K.I.S., 2004. – 112 s.
2. Pometun O. Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia. – K.: A.S.K., 2007. – 144 s.
3. Pometun O.I. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni istorychnii osviti// Istoriiia v shkolakh Ukrainy. – № 6. – 2007. – S. 3–12.
4. Pometun O.I. Metodychnyi komentar do prohramy 2012 roku z istorii dlia osnovnoi shkoly // Biblioteka zhurnalu Istoriiia i suspilstvoznnavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia i metodyka navchannia. – 2013. – № 5–6.
5. Pometun O.I. Pislia vashoho uroku uchni zmozhut abo Pohovorymo pro rezultaty navchannia // Istoriiia v shkolakh Ukrainy. – № 6. –2004. – S. 15–19.
6. Pometun O.I.Shkilnyi pidruchnyk z istorii: oznaky novoho pokolinnia / Problemy suchasnoho pidruchnyka : Zb. naukovykh prats. Vyp.4. – K., 2003. – S. 159-165.
7. Key Competences. A Developing concept in general compulsory education (2002) Eurydice, r.42
8. Websters new Collegiate Dictionary, 8ht ed.1981, G&C. Merriam Co. Springfield, Massachusetts, USA. 1534 p.
9. Pometun O.I. Osoblyvosti formuvannia suchasnoho zmistu navchannia istorii u konteksti derzhavnoho standartu osvity ta novykh prohram z predmetu [Tekst] / O. Pometun, N. Hupan ta in. // Istoriiia v shkoli. – 2013. – № 7–8. – S. 7–16.
10. Pometun O.I. Proektuvannia shkilnoho pidruchnyka: vymohy i problemy [Tekst] / O. Pometun, N. Hupan // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol.; nauk. red. – О. М. Топузов]. – К. : Pedahohichna dumka, 2013. – Vyp. 13. – S. 564–573.

Пометун Е. И.

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСНОГО
И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДОВ
В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНИКЕ ПО ИСТОРИИ**

Определены и обоснованы основные подходы к проектированию и разработке учебника по истории в контексте объединения деятельностного и компетентного подходов. Весь процесс обучения в данной парадигме происходит только путем активной познавательной деятельности ребенка, в большинстве случаев самостоятельной, на том уровне, которого требует именно этот ученик. Содержание обучения должна составлять не система знаний (идеи, теории, другая научная информация), а система действий и знаний, обеспечивающих освоение данной системы, результатом чего является формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетентностей личности. Соответственно сегодня учебнику свойственны совершенно иные функции, а значит, изложенное понимание сущности обеих подходов служит основой для раскрытия требований к его содержанию и методическому аппарату. Естественно, что изложенные подходы кардинально изменяют не только саму учебную книгу, но и возможности работы с ней на уроках и дома.

Ключевые слова: обучение истории, деятельностный, компетентностный подходы, учебник, текст, методический аппарат.

Pometun O. I.

**THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE-BASED
AND THE ACTIVITY-BASED APPROACHES
IN A MODERN TEXTBOOK ON HISTORY**

In the article, the main approaches to the projecting and the development of the textbook on history in the context of the combination of the activity-based and the competence-based approaches were defined and specified. The whole education process in this paradigm is assured by means of the child's active cognitive activity which is, mainly, independent, at the level that is required by every pupil individually. The education content must be not the system of knowledge (ideas, concepts, and other academic information) but the system of actions and knowledge that provide the comprehension of this system. The result of such comprehension by a pupil is the formation and the development of the key (basic, main) as well as the subject competences of a personality.

Correspondingly, nowadays a textbook is peculiar for its absolutely new functions so that the comprehension of both approaches serves the basis for the discovery of the requirements to the content and the methodological apparatus of a modern textbook. Naturally, the abovementioned approaches make the cardinal changes not only in the textbook itself but also the opportunity to work with it at the lessons and at home.

Keywords: teaching History, activity based, competence-based approach, textbook, text, methodological apparatus.