



УДК 373.091.64:94

ДІЯЛЬНІСНО-КОМПЕТЕНТНІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ

Могорита В.М.,

аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто особливості підручника історії, що базується на діяльнісному та компетентнісному підходах. Весь процес навчання за такого підходу повинен відбуватися шляхом активної пізнавальної діяльності. Розкрито значення системи запитань і завдань у підручнику для організації продуктивної та результативної пізнавальної діяльності учнів. Виконано порівняльний аналіз підходів до відбору авторами пізнавальних завдань у підручниках історії різних років видання.

Ключові слова: діяльнісний підхід, компетентність, підручник, запитання та завдання, методичний апарат.

В статье рассмотрены особенности учебника истории, который основан на деятельностном и компетентностном подходах. Весь процесс обучения при таком подходе должен происходить путем активной познавательной деятельности. Раскрыто значение системы вопросов и заданий в учебнике для организации продуктивной и результативной познавательной деятельности учащихся. Выполнен сравнительный анализ подходов к отбору авторами познавательных задач в учебниках истории разных лет издания.

Ключевые слова: деятельностный подход, компетентность, учебник, вопросы и задания, методический аппарат.

Mohoryta V.M. THE ORIENTATION OF COGNITIVE TASKS THE ACTIVITY-BASED AND THE COMPETENCE-BASED IN A TEXTBOOK ON HISTORY

The article deals with the features of the history textbook, which is based on activity and competence approaches. The whole learning process for such an approach should be through active cognitive activity. The importance of the system of questions and tasks in the textbook for the organization of productive and effective cognitive activity of students is revealed. The comparative analysis of the approaches to the selection of cognitive tasks by the authors in the textbooks of the history of different years of the publication is carried out.

Key words: activity approach, competence, textbook, questions and tasks, methodical apparatus.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток суспільства вимагає відповідних змін освітнього простору, що базується на активній пізнавальній діяльності учня, яка забезпечить формування розвинутої особистості. А це, у свою чергу, вимагає розробки нового підручника, що базуватиметься на поєднанні діяльнісного та компетентнісного підходів. Сьогоднішній школяр повинен не тільки вміти відтворювати історичну інформацію, а й уміти її аналізувати та аргументовано висловлювати свої погляди та ставлення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Реалізацію діяльнісного підходу в підручниках та побудову навчальних завдань було проаналізовано Н. Бібік, О. Савченко, Т. Кудрявцевим, І. Лернером, А. Хуторським. У працях С.Боднар, Т. Іванової, П.В. Мороз, О. Овчарук, О.І. Пометун, С.Е. Трубачевої та ін. визначено основні шляхи запровадження компетентнісного підходу в освіті. Зокрема, В. Онищуком обґрунтовано роль пізнавальних та проблемних завдань в оволодінні раціональними способами розумової діяльності [4]. П.В. Мороз розкриває

методичні засади розробки системи завдань та вправ підручника історії [3]. Визначено та обґрунтовано основні підходи до проектування та розроблення підручника з історії в контексті поєднання діяльнісного і компетентнісного підходів О.І. Пометун [5]. С.Е. Трубачевою систематизовано параметри, що визначають діялісно-компетентнісну спрямованість підручника історії, можливості формування універсальних навчальних результатів його засобами [9]. Проте потребують подальшого вивчення можливості формування компетентності учнів засобами підручника в процесі навчання історії.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати на прикладі підбору авторами системи вправ і завдань тенденції до розроблення підручника історії в контексті поєднання діялісного та компетентнісного підходів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідеї щодо діялісного та компетентнісного підходів в освіті реалізовані в Державному стандарті базової та загальної середньої освіти, що є результатом бага-



торічних напрацювань. Держстандартом діяльнісний підхід трактується як спрямованість освітнього процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань [1]. С.Е. Трубачева сформулювала ознаки реалізації діяльнісної спрямованості в шкільному підручнику історії: 1) випереджаюче цілепокладання, спрямоване на розвиток в учнів здатності вирішувати проблеми на основі критичної рефлексії та вибору; 2) введення в зміст підручника метапредметних категорій, що пов'язані з організаційними, рефлексивно-оцінними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними та емоційно-ціннісними видами пізнавальної діяльності; 3) направленість на проектну, дослідницьку діяльність учнів, їх залучення до колективних видів робіт; 4) застосування ситуативних завдань, що передбачають методичну багатоваріантність їх використання; 5) можливість використання підручника в процесі роботи за міжпредметними програмами у процесі проектної діяльності; 6) вихід у процесі контролю й оцінки за межі предметних результатів, орієнтація на оцінку сформованості навчальних компетентностей учнів [9, с. 429]. Погоджуючись із думкою О.І. Пометун, зазначимо, що знання й уміння у процесі реалізації компетентнісного підходу слід розглядати в єдності, адже засвоєння знань відбувається одночасно з формуванням способів дій, а навчальна діяльність має бути організована таким чином, щоб дитина усвідомлювала особистісну значимість знань [5, с. 148].

Компетентнісний підхід передбачає направленість освітнього процесу на формування в учнів ключових, загальнопредметних та галузевих компетентностей, що становлять сукупність знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, набутих у процесі навчання, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці [1]. За компетентнісного підходу результатом навчання має стати формування в учня сукупності зазначених компетентностей, що починається з чіткого усвідомлення результату навчання. Відтак підручник має допомогти обом суб'єктам навчальної діяльності (учителеві та учневі) організувати пізнавальну діяльність максимально ефективно, забезпечити формування предметної історичної компетентності учнів [5, с. 149–150; 6, с. 477–478].

Важливою складовою частиною позатекстового компоненту підручника історії є методичний апарат. До елементів апарату організації засвоєння знань та умінь у підручнику належать завдання та запитання. Важко не погодитися з П.В. Морозом, що традиційно в підручниках запитанням

і завданням відводиться місце наприкінці параграфів, інколи перед текстом, дуже рідко – у тексті, що послаблює реалізацію технології особистісно орієнтованого навчання [3, с. 2]. В. Онищуком зазначено, що послідовність завдань у підручнику повинна виходити із послідовності основних етапів процесу засвоєння знань: актуалізація опорних уявлень учнів – сприйняття й осмислення фактичного матеріалу – осмислення закономірних зв'язків між явищами і процесами, розкриття внутрішньої сутності об'єкту, що вивчається – узагальнення та систематизація знань [4, с. 130–131].

У контексті дослідження актуальною проблемою є відповідність запитань та завдань, що вміщені в підручниках історії, сучасній освітній парадигмі. Розглянемо систему запитань і завдань у підручниках історії України для 7 та 9 класів різних років видання (до та після ухвалення Держстандарту базової та повної загальної середньої освіти) тих самих авторських колективів із позиції реалізації діялісно-компетентнісного підходу.

Сучасний підручник повинен містити запитання для актуалізації опорних знань та умінь учнів, адже первинне усвідомлення учнями навчального матеріалу повинне опиратися на наявні вже знання та уявлення. Такі запитання, як правило, передують навчальному тексту, розглядаються переважно у формі фронтальної бесіди. У проаналізованих підручниках для 7 класу завдання для актуалізації знань та умінь учнів відсутні [7; 8]. У підручниках для 9 класу такі завдання вміщено. Для прикладу, на початку параграфа «Українські землі в системі міжнародних відносин» підручника 2009 р. видання: *Згадайте: 1. Чи вела Україна в другій половині XVIII ст. самостійну зовнішню політику? 2. Якими були для України наслідки російсько-турецьких воєн другої половини XVIII ст.? 3. Прочитайте в підручнику зі всесвітньої історії для 9 класу параграф, у якому розповідається про причини російсько-французької війни 1812 р.* [10, с. 45]. У підручнику 2015 р. на початку § 2 за тією ж темою вміщено тільки перші два запитання [11, с. 16]. За умови синхронізації курсів історії України та всесвітньої історії, як це рекомендовано оновленою навчальною програмою 2017 р. [2, с. 9–10], третє завдання має сенс, в іншому ж – ні, це і врахували автори підручника.

Сильною стороною підручника для 9 класу є наявність творчого завдання до кожного параграфа, що мотивує учнів до пізнавальної діяльності: *Які відмінності мало національне відродження в західноукраїнських землях порівняно з Наддніпрян-*



ською Україною? Чим їх можна пояснити? [10, с. 58]. На жаль, у підручнику 2017 р. видання немає таких творчих завдань [11]. Слушною є думка В. Онищука, що такі вступні завдання дозволяють підготувати учнів до засвоєння нового навчального матеріалу та відповідних узагальнень [4, с. 133].

О.І. Пометун вказує на те, що підручник повинен містити наскрізну мережу запитань і завдань, за допомогою яких би підтримувався постійний зв'язок авторів із читачами, що забезпечило б процес керованого читання підручника. Внутрішні питання, що містяться в основному тексті підручника, допомагають виділити в ньому головне, відстежувати логіку викладу і, як правило, відповідають середньому та достатньому рівням складності [5, с. 152]. Із проаналізованих нами навчальних видань такі запитання і завдання вміщено тільки в підручнику для 9 класу 2009 р. [10]. У сучасному підручнику, що покликаний реалізувати вимоги Державного стандарту базової повної загальної середньої освіти, цього ж авторського колективу, такі завдання чомусь вже відсутні [11].

Наприкінці кожного параграфа автори підручників пропонують запитання та завдання для узагальнення та систематизації знань, оцінки рівня засвоєння навчального матеріалу. В. Онищук акцентує увагу на тому, що узагальнення та систематизація знань є складними розумовими процесами, без яких неможливе повноцінне засвоєння знань, одночасно є засобами і ціллю навчання [4, с. 134]. У підручниках для 7 класу рубрика, до якої вони включені, має назву «Перевіримо знання». У кінці параграфа «Зміцнення єдиновладдя в Русі. Утворення удільних князівств» міститься 16 завдань, із яких: 2 тестові завдання; 4 – репродуктивного типу; 1 – на формування картографічних вмій; 1 – на реконструкцію змістового речення (вставити в речення пропущені слова); 3 – на порівняння, встановлення схожості та відмінності, доведення; 5 – оцінку діяльності історичних персоналій, подій [7, с. 90; 8, с. 96]. Як бачимо, достатньою є кількість саме завдань продуктивного плану, що спонукають учнів до активної пізнавальної діяльності, зокрема й самостійної. Важливою є наявність тестових завдань, оскільки сьогодні зростає роль тестового контролю, проте недостатньою є їхня кількість. Перевага методичного апарату підручників цього авторського колективу – наявність завдань і запитань, що супроводжують історичні джерела, за допомогою яких учні зможуть аналізувати та пояснювати історичну інформацію: «1. Віднайдіть в історичних портретах Во-

лодимира Мономаха та Мстислава Великого спільні риси. 2. Як ви розумієте ідею вислову Аноніма: «Збагніть, князі, свою велич і честь свою!»? Свою відповідь обґрунтуйте» [7, с. 91; 8, с. 97]. Також обидва підручники в кожному параграфі містять перелік рекомендованої літератури для додаткового читання, проте значна її кількість не враховує вікові особливості учнів, оскільки складається з академічних історичних праць [7; 8]. Як видно з аналізу, обидва видання підручників історії 2007 та 2015 рр. для 7 класу містять одні й ті ж запитання та завдання.

У підручниках для 9 класу завдання з узагальнення та систематизації знань учнів вміщено в рубриці «Перевірте себе». Варто відзначити, що серед них значно переважають запитання продуктивного характеру, що потребують бачення зв'язку між історичними подіями та явищами, знаходження нових аспектів змісту, оцінювання історичних подій під різними кутами зору, зокрема: *Поясніть, чому саме греко-католицькі священники брали найактивнішу участь у поширенні української національної ідеї. Визначте історичне значення діяльності «Руської трійці». Чи погоджуєтеся ви із твердженням, що поява «Русалки Дністрової» стала важливою віхою в українському національному відродженні, національно-визвольному русі?* [11, с. 81]. Окрім того, видання 2017 р. містить набагато більшу кількість завдань, дидактична якість яких також покращилася порівняно з виданням 2009 р. Кожен історичний документ, вміщений у підручниках, супроводжується низкою завдань продуктивного характеру [10; 11].

У підручнику історії для 7 та 9 класів, відповідно 2015 р. та 2017 р. видання, вміщено матеріали для практичних занять [8; 11]. На таких заняттях учні розглядають окремі теоретичні положення на основі опрацювання історичних джерел. Також за допомогою системи завдань передбачено формування низки предметних компетенцій. Авторські колективи пропонують учням різноманітні форми роботи з історичними джерелами, що сприяє поглибленню та систематизації знань учнів, формує навички самостійної роботи з різноманітними видами джерел. Зміни, внесені до навчальної програми в 2017 р., дають можливість вчителю визначати, чи вони здійснюються на окремій ланці уроку, чи протягом усього уроку як лабораторно-практичне заняття [2, с. 8]. На наш погляд, це не найкраще нововведення, тим паче, що орієнтовні завдання для практичних та творчих робіт, запропоновані навчальною програмою, є більш слухними



для організації навчальної діяльності учнів на певному етапі уроку.

Належну увагу авторські колективи приділили повторенню та узагальненню знань учнів із тем, запропонувавши в кінці кожної з них короткий виклад навчального матеріалу. У підручниках історії для 7 класу обох видань такий виклад супроводжується низкою запитань та завдань продуктивного характеру [7; 8]. У підручнику для 9 класу 2009 р. видання узагальнюючий виклад з теми супроводжується історичними документами, статистичними даними, графіками та системою запитань і завдань [10]. Прикро, але в підручнику для цього класу 2017 р. видання матеріали для узагальнення містять тільки короткий теоретичний виклад, що послаблює дидактичну функцію підручника [11].

Сьогодні значна увага в шкільній історичній освіті надається тематичному оцінюванню знань та умінь учнів, а тому доцільним є вміщення наприкінці кожної теми завдань, які можуть бути використані учнем для самоконтролю в процесі підготовки до відповідного заняття. Такі завдання чотирьох рівнів складності є в обох виданнях підручника для 7 класу [7; 8]. У підручнику для 9 класу завдання для самопідготовки до уроку контролю знань двох рівнів складності присутні тільки в підручнику 2017 р. видання [11].

Висновки з проведеного дослідження.

Серед компонентів методичного апарату підручника запитання та завдання відіграють важливу роль. Їх система має забезпечити формування вмінь та навичок аналізу історичної інформації, вміння оцінювати її критично, здійснювати самоконтроль результатів своєї пізнавальної діяльності. Аналіз шкільних підручників історії свідчить про створення такої навчальної книги, яка відповідає вимогам діяльнісного та компетентнісного підходів. Утім, авторські колективи не завжди враховують сучасні вимоги до методичного апарату підручників із позиції зазначених параметрів. Неприпустимим є дублювання тієї ж системи запитань та завдань у різних виданнях без врахування тенденцій розвитку педагогічної науки. У гонитві за новим не варто відмовлятися і

від сильних сторін у побудові методичного апарату, що мали місце в попередніх виданнях.

Необхідні подальші дослідження з метою обґрунтування вимог до методичного апарату підручника, заснованому на діяльнісному та компетентнісному підходах, що дозволить підняти якість підручника, перетворивши його на вагомий інструмент організації пізнавальної діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
2. Історія України. Всесвітня історія. 5–9 класи: Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2017. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>.
3. Мороз П.В. Система запитань та завдань експериментального підручника історії стародавнього світу. URL: http://lib.iitta.gov.ua/8461/1/4_05.pdf.
4. Онищук В. Психолого-дидактические требования к заданиям и упражнениям. Проблемы школьного учебника: Сборник статей / под ред. Ф.П.Коровкин. Москва: Просвещение, 1975. Вып. 3. 230 с. С. 130–137.
5. Пометун О.І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. Український педагогічний журнал. 2015. № 2. С. 146–157.
6. Пометун О.І. Шкільний підручник нового покоління з історії, який він? Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / ред. кол.: В.М. Мадзігон, О.М. Топузов. К.: Пед. думка, 2011. Вип. 11. С. 477–484.
7. Смолій В.А., Степанков В.С. Історія України: підручник для 7 класу загальноосвітніх навч. закладів. К.: Генеза, 2007. 224 с.
8. Смолій В.А., Степанков В.С. Історія України: підручник для 7 класу загальноосвітніх навч. закладів. К.: Генеза, 2015. 240 с.
9. Трубочева С.Е. Дидактичні особливості компетентнісно орієнтованого підручника для основної школи. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / за ред. О.М. Топузова. К.: Педагогічна думка, 2016. Вип. 16. С. 424–430.
10. Турченко Ф.Г., Мороко В.М. Історія України: підручник для 9 класу загальноосвітніх навч. закладів. К.: Генеза, 2009. 352 с.
11. Турченко Ф.Г., Мороко В.М. Історія України: підручник для 9 класу загальноосвітніх навч. закладів. К.: Генеза, 2017. 384 с.