

СИСТЕМА ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ У КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ ПІДРУЧНИКУ ІСТОРІЇ

О. І. Пометун

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Важливим компонентом методичного апарату сучасного підручника є пізнавальні завдання, які супроводжують текстові та позатекстові компоненти структури навчальної книги з історії. Такі завдання різноманітні за змістом і цільовим призначенням. За умов запровадження у навчання компетентнісного підходу пізнавальні завдання разом із функцією організації активної навчально-пізнавальної діяльності учнів, контролю і корекції результатів навчання мають стати інструментом формування предметної історичної компетентності учнів. Враховуючи різноманітність і багатофункціональність цієї складової методичного апарату підручника, пізнавальні завдання мають бути об'єднані у спеціальну систему, що забезпечить можливість вчителю й учням оптимально використовувати їх дидактичний потенціал.

Ключові слова: підручник з історії, пізнавальні завдання, види, функції, система.

Постановка проблеми. Перед сучасною школою стоїть нагальне завдання реалізації компетентнісно орієнтованої освіти. Це обумовлює необхідність обґрунтування і розроблення спеціальних дидактичних інструментів формування та діагностики прояву компетентності учнів у навчанні предметів, зокрема й історії.

Одним з важливих інструментів вирішення цього завдання є такий захід навчання, як компетентнісно орієнтовані пізнавальні завдання, причому організовані у певну систему. Учитель, створюючи і володіючи системою спеціальних завдань, вправ, тестів, стимулюватиме пізнавальну діяльність школярів, спрямовуючи їх рух до мети навчання – формування когнітивного, аксіологічного та процесуально-діяльнісного складників компетентності, насамперед предметної. Допомогу йому у цій сфері має надати підручник, в якому розгортається відповідна система завдань.

Аналіз останніх досліджень. Актуальні питання теорії сучасного підручника розглядалися у багатьох дослідженнях (праці Р. А. Арцишевського, В. П. Беспалька, Н. М. Буринської, А. Н. Гіряка, Я. П. Кодлюк, І. П. Товпинець, О. Я. Савченко, І. І. Смагіна та ін.). У методичному розумінні спроби розроблення теорії підручника містять дослідження таких вчених, як К. Баханов, Н. Буринська, Н. Гупан, О. Пометун, Ю. Олексін, В. Редько, С. Шаповаленко та інших.

© О. І. Пометун, 2015

Значну кількість положень, пов'язаних з реалізацією діяльнісного та компетентнісного підходів у підручниках для загальноосвітньої школи знаходимо у таких сучасних українських та зарубіжних вчених, як Н. Авдєєва, І. Агапов, О. Барановська, Н. Бібік, Д. Гордон, І. Зимня, В. Кальней, О. Локшина, І. Родигіна, О. Савченко, С. Трубачева, А. Хуторський та ін. визначено поняття компетентнісного підходу в освіті, сформульовано основні категорії та визначено шляхи його запровадження.

Нарешті питання побудови системи навчально-пізнавальних завдань було розглянуто дидактами, психологами і методистами: Є. Вяземським, Т. Кудрявцевим І. Лернером, В. Сластеніним, Ю. Стреловою, Д. Толлінгеровою.

Проте як у дидактичній, так і методичній літературі не розглянуто питання розроблення системи компетентнісно орієнтованої системи пізнавальних завдань для підручника історії для основної школи, її методологічних засад, принципів побудови, класифікації завдань, що її складають, тощо.

Формування цілей статті. Мета статті – сформулювати підходи до розроблення компетентнісно орієнтованої системи завдань у підручнику з історії для основної школи.

Виклад основного матеріалу. Пізнавальні завдання, що пропонуються учням на уроці історії, супроводжують весь освітньо-виховний процес, активізують та мотивують учнів, спонукають їх до навчально-пізнавальної діяльності, підтримують, просувають динаміку навчального процесу, є інструментом для оцінки результатів навчання. Пізнавальні завдання є тим механізмом, що дає змогу вчителю передбачати, програмувати навчальні та розумові дії школярів, оптимально керувати ними. За допомогою навчально-пізнавальних завдань об'єктивні дані, що містяться у викладі учителя, в підручниках, спостережувані під час дослідів і практичних занять, самостійно виведені у розв'язанні проблемних ситуацій, перетворюються в суб'єктивні знання учнів. Від пізнавальних завдань залежить і якість знань, їх постійність, рівень узагальненості, практичний характер тощо. Завдяки багатofункціональності навчально-пізнавальних завдань об'єднують різні складові педагогічної технології: цілі та конкретні умови зі способами і засобами досягнення мети, діагностикою результатів.

Пізнавальні завдання, які використовують у навчанні історії, розрізняються як за змістом і метою їх застосування учителем, так і за способом виконання їх учнями. Лише подання їх у певній системі та послідовності може забезпечити оптимальні результати навчання.

Необхідність системного підходу до розробки пізнавальних завдань у підручнику обумовлена, насамперед, складністю самого феномена компетентності, який передбачає сформованість в учнів:

- 1) знань і уявлень, причому на рівні, що забезпечує можливість оперувати ними та застосовувати у розв'язанні проблемних ситуацій,
- 2) сукупності складних узагальнених умінь, що становлять предметну діяльність різної спрямованості – як пізнавальну, так і професійну,

3) системи ціннісних орієнтацій, що забезпечують стійку мотивацію учнів до вивчення предмета, розуміння його важливості, прагнення до засвоєння змісту освіти, дають змогу розвивати власну позицію, власне ставлення до подій і явищ, що вивчаються.

Окрім того, в умовах великого обсягу навчальної інформації постійно існує небезпека перевантаження школярів. У цій ситуації раціональна організація навчальної діяльності, зокрема і шляхом застосування системи пізнавальних завдань, має забезпечувати оптимальний результат засвоєння учнями змісту освіти відповідно до їх індивідуальних і вікових особливостей, а отже, надавати можливість підтримувати інтерес школярів до навчання й уникати перевантаження.

Пізнавальні завдання різних типів, що пропонуються учням зокрема і у підручнику, виконують різноманітні функції. Вони спрямовують та полегшують опанування учнями нового матеріалу, застосування ними знань, дозволяють формувати досвід мислення і творчої дії, самостійної навчальної роботи, кооперації з іншими у процесі навчання тощо. Відповідно, вони застосовуються в різних ланках навчального процесу: під час мотивації навчання і визначення його мети, вивчення нового, осмислення матеріалу та виконання домашніх завдань.

Наразі шкільні підручники з історії неможливо уявити собі без питань і завдань до параграфів. Однак ще у першій половині ХХ ст. таких завдань не було. Аналіз значної кількості сучасних підручників з історії свідчить про різні підходи авторів до використання пізнавальних завдань.

По-перше, питання і завдання можуть випереджати теми та параграфи, вміщатися в основний текст (так звані «внутрішні питання»), розташовуватися після параграфів, тем, розділів, курсу в цілому, для повторення, систематизації, узагальнення учнями матеріалу великих структурних одиниць основного тексту. Також вони можуть супроводжувати ілюстрації та документи підручника, розширюючи його навчальні можливості;

По-друге, питання і завдання за характером передбачуваної діяльності учнів поділяються на відтворюючі, перетворюючі та творчі, а також є різними за змістом матеріалу, яким оперують учнів під час їх виконання. Співвідношення цих видів завдань стало найважливішим критерієм якості сучасного підручника історії.

Деякі підручники містять розділи самоконтролю з узагальнюючими, підсумковими питаннями за темою, орієнтованими на достатній і високий рівні навчальних досягнень учнів. Такі завдання обов'язково потребують порівняльного аналізу, класифікації, систематизації фактів та явищ, аналізу різних точок зору, коментування джерел, пояснення причин і взаємозв'язків історичних подій, процесів тощо.

Оскільки зараз у навчанні історії значна увага приділяється тематичному повторенню й оцінюванню, у підручнику наприкінці кожного розділу іноді містяться завдання для тематичного оцінювання, які можуть використовувати

тися для самоконтролю та самоперевірки у процесі підготовки до відповідного заняття. Серед них є не тільки завдання для відповідей на основі тексту, а й завдання, що виконуються на основі карт посібника. Ці питання можуть бути запропоновані учням і у вигляді письмової роботи.

Пізнавальні завдання також іноді стають стрижнем інтерактивної вправи, наприклад: будь-якого методу опрацювання дискусійних питань («займи позицію», «акваріум», «шкала думок» тощо).

Проте у багатьох підручниках переважають завдання того чи іншого типу, натомість відсутні інші. Помітною є хаотичність, недостатня продуманість розташування та підбору використаних завдань, що знижує ефективність підручника у навчанні. Часто здається, що автори навіть не задумуються над питаннями урізноманітнення пізнавальних завдань, вважаючи головним компонентом підручника текст.

Очевидно, що побудова системи пізнавальних завдань потребує, насамперед, їх класифікації. Разом з тим аналіз джерел з проблеми свідчить, що пізнавальні завдання з історії класифіковані в літературі за різними підставами. Розглянемо це питання більш детально.

За компонентами навчально-пізнавальної діяльності учнів, яку вони програмують, формують, розрізняють завдання:

- для актуалізації наявних в учнів знань або уявлень (*пригадайте, що ви про це знаєте; де і коли ви зустрічалися з цими явищами; що вам відомо про цю подію; що таке ...; як називається ... тощо*);
- для мотивації навчальної діяльності (*уявіть собі ...; як ви думаєте, як будуть розвиватись події ... тощо*);
- для осмислення нової інформації (конструювання нових знань і смислів) (*як ви розумієте; якими словами ви б це назвали; на основі інформації складіть схему, таблицю; визначте головне, основні риси тощо*);
- для узагальнення і систематизації (*визначте складові, зв'язки, тенденції, зробіть висновки, з'ясуйте значення тощо*).

Ця класифікація завдань визначає порядок їх розташування у підручнику, оскільки навчальна книга певною мірою моделює структуру уроку (організації навчально-пізнавальної діяльності в межах уроку). На цій основі вчитель планує урок, який відповідає психолого-педагогічним закономірностям опанування змістом освіти.

Відповідно до змісту історичної освіти, який передбачає опанування учнями історичними фактами (у вигляді яскравих емоційно розфарбованих образів) і теорії (у вигляді понять, зв'язків і оцінок) за змістом пізнавальні завдання з історії можна умовно поділити на образні, логічні та аксіологічні.

Образні завдання спрямовують учнів на відтворення історичного минулого в образах і оперування ними (на основі ілюстрації та документа відтворить зовнішній вигляд, спосіб життя ...). Вони навчають учнів «бачити», адекватно, без осучаснення, засвоювати і відтворювати в образній формі зовнішні ознаки історичних подій та їх деталей, діяльність людей – учасників історії.

Логічні завдання – це завдання, що активізують переважно абстрактне, логічне мислення учнів, сприяють формуванню у них умінь осмислювати суть фактів, засвоювати теоретичні відомості у формі понять різної широти узагальнення. Їх особливим різновидом є проблемні завдання, що засновані на невідповідності наявного рівня знань та вмінь учня вимогам завдання (задачі), що потрібно розв'язати. Виконуючи такі завдання, учні набувають досвід творчої діяльності, тобто здатність у розв'язанні кожної нової задачі знаходити свій оригінальний спосіб її вирішення, спираючись як на наявні знання, уміння, так й інтуїцію та здогадку.

Аксіологічні (оціночні) завдання спрямовують учнів на висловлювання власних ціннісних суджень, суб'єктивного ставлення до того, що вивчається, до процесу навчання. Наразі такі завдання дуже важливі, адже без їх застосування неможливо сформувати в учня повагу до різноманітності, культуру дискусії, повагу до чужої думки.

Наступна класифікація завдань, пов'язана із формою організації їх виконання: індивідуально, у малих групах (парах), колективно (фронтально). Її досить детально описано в наших працях, пов'язаних з питаннями інтерактивного навчання.

Завдання для індивідуальної роботи зазвичай мають творчий або диференційований характер (*зробити історичну реконструкцію чи малюнок*). Часто індивідуально учням пропонується виконати письмові завдання (*написати есе, історичний твір, реферат, обґрунтувати власну позицію тощо*). Групові завдання завжди мають проблемний характер або передбачають можливість обговорення декількох версій для відповіді (*складіть характеристику, історичний портрет; поясніть, чому ...*). Причому для групової роботи готується кількість завдань, що відповідає планованій кількості груп, створюваних на уроці. Завдання для фронтальної роботи також зазвичай мають бути проблемними або відкритими для висування декількох версій.

Спираючись на цю класифікацію, у підручнику мають бути сформульовані завдання, які забезпечать вчителю (учням) можливість оптимально поєднувати у навчанні індивідуальну, групову та фронтальну роботу. Такий тип завдань потребує спеціальної інструкції для вчителя (*наприклад: об'єднайтесь у ... групи. Упродовж 5 хвилин обговоріть відповіді на поставлені запитання і підготуйтеся до представлення ваших думок класові*).

Поширеною і практичною класифікацією (її класичні ознаки подано ще у працях радянського методиста П. Гори) є розподіл завдань за характером пізнавальної діяльності учнів. За цією ознакою виділяють репродуктивні (або відтворювальні) завдання, перетворювальні та творчо-пошукові.

Так, у завданнях відтворювального рівня учням пропонується: *виписати основні поняття, визначення, виведення з джерела, відповіді на поставлені запитання, що вимагають уточнення і переказу тексту; заповнити таблиці, схеми за зразком під час колективного розбору документа; скласти простий план відомого учням типу тощо*.

У перетворювальних завданнях учні запрошуюються, наприклад, до розповіді за документом, що супроводжується аналізом тексту, синтезу положень джерела з іншим теоретичним матеріалом, ідеями інших джерел, самостійного відбору, групування фактів, ідей і включення їх у свою розповідь; складання розгорнутого плану, тез, конспекту, текстових таблиць, схем, підготовки невеликих рефератів, доповідей тощо.

На творчо-пошуковому рівні перед учнями ставляться проблемні, творчі та дослідницькі пізнавальні завдання, що вимагають: осмислення та зіставлення точок зору вчених-істориків, ідей декількох документів; виявлення ліній порівняння явищ, що вивчаються, і складання порівняльних таблиць, логічних ланцюжків; застосування теоретичних положень документів для доказу, аргументації своєї точки зору, обговорення дискусійних проблем; пошуково-дослідницької діяльності зі збору матеріалу, його аналізу і систематизації з певної теми, написання рецензії, есе й інше.

У сучасній методиці навчання історії (наприклад, Ю. Стрелова) існує і класифікація пізнавальних завдань за характером вимірюваних результатів навчання: формалізованих та неформалізованих. Відповідно, формалізовані компоненти результатів історичної освіти – це знання й уміння, в основі яких усталені в науці, документально підтверджені відомості про історичні факти, а також визначення понять, загально визнані висновки тощо, які можна перевірити за допомогою стандартизованих завдань (тестів). Стандартизоване («закрите») завдання – коротке, жорстко визначене за формою пред'явлення, способом виконання, технологією перевірки і оцінювання завдання (тест), спрямоване на виявлення і дихотомічну оцінку (зараховано/не зараховано) досягнення учнями заданого освітніми стандартами рівня.

Неформалізовані компоненти результатів історичної освіти – це сформовані в процесі навчання уявлення, версії й оцінні судження учнів про історичні факти, їх можливі інтерпретації та причини їх розмаїття, уміння шукати, аналізувати і представляти цю інформацію на основі різноманітних джерел, аргументовано формулювати власний погляд на актуальні проблеми минулого та сучасності. Ці результати перевіряються за допомогою відкритих (неформалізованих) завдань, які розуміють як завдання, спрямовані на створення індивідуальних освітніх проєктів і перевірку неформалізованих результатів історичної освіти.

Природно, що при різноманітності пізнавальних завдань (які не піддаються однозначній класифікації) критерії їх оцінки в кожному випадку мають бути визначеними і конкретними. Вони залежать від змісту завдання, характеру діяльності, закладеної в його розв'язання, форми передбачуваної відповіді, характеру та кількості джерел, з якими працює учень, і, нарешті, від віку учнів і рівня їх підготовки.

У розбудові системи пізнавальних завдань підручника з історії важливими є ще два моменти. По-перше, така система має бути розвивальною, тобто передбачати поступове ускладнення завдань упродовж навчального року. По-друге, вона має працювати на розвиток історичної компетентності учнів,

що складається з п'яти основних складників: хронологічного, просторового, інформаційного, логічного й аксіологічного.

Поступове ускладнення завдань зазвичай досягається за рахунок збільшення кількості елементів знання, якими оперує учень (порівняйте інформацію двох, трьох джерел; опишіть просте (*складне, багатокомпонентне*) явище; *спираючись на відомі вам факти, поясніть ... тощо*). Воно може забезпечуватися і поступовим ускладненням кількості операцій, дій, які має виконати учень відповідно до завдання (*складіть три речення, які описують подію; напишіть невеличкий твір; підготуйте тематичне повідомлення; напишіть реферат*). Нарешті, може (має) зростати і рівень творчості дитини: *від «знайдіть інформацію і перекажіть її однокласникам» до «прочитайте документи, порівняйте їх зміст і обґрунтуйте власну позицію щодо описуваної події»*.

Компетентісна спрямованість завдань забезпечується їх змістом, адже кожен із її складників потребує відбору та структуризування фактів (понять), на основі яких можна сформулювати завдання, спрямоване на розвиток відповідних новоутворень в учнів. Складники предметної компетентності (їхня сукупність) відображають особливості змісту та способів пізнання відповідної науки (у нашому випадку історії) і створюють об'єктивну основу для визначення чіткої та ясної позиції вчителя як у побудові навчального процесу, так і в оцінюванні його результатів (табл. 1).

Таблиця 1

Структура предметної історичної компетентності

Складники	Сутність	Характеристики
Хронологічна	Передбачає уміння учнів орієнтуватися в історичному часі	розглядати суспільні явища у розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу; співвідносити історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії; використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу
Просторова	Передбачає уміння учнів орієнтуватися в історичному просторі	співвідносити розвиток історичних явищ і процесів з географічним положенням країн та природними умовами; користуючись картою, пояснювати причини і наслідки історичних подій, процесів вітчизняної і всесвітньої історії, основні тенденції розвитку міжнародних відносин, пов'язані з геополітичними чинниками і факторами навколишнього середовища; характеризувати, спираючись на карту, історичний процес та його регіональні особливості

Інформаційна	Передбачає уміння учнів працювати з джерелами історичної інформації	користуватись довідковою літературою, Інтернетом тощо для самостійного пошуку інформації; систематизувати історичну інформацію, складаючи таблиці (хронологічні, синхроністичні, конкретизуючі, порівняльні та ін.), схеми, різні типи планів (простий, розгорнутий, картинний тощо); самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел та відображені в них історичні факти, явища, події; виявляти різні точки зору, визнавати і сприймати таку різноманітність; критично аналізувати, порівнювати та оцінювати історичні джерела, виявляти тенденційну інформацію та пояснювати її необ'єктивність
Логічна	Передбачає уміння учнів визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу й пояснення історичних фактів, явищ, процесів	визначати історичні поняття та застосовувати їх для пояснення історичних явищ і процесів; аналізувати, синтезувати та узагальнювати значний обсяг фактів, простежуючи зв'язки і тенденції історичного процесу; визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних явищ та подій, зв'язки між ними; визначати роль людського фактору в історії, розкривати внутрішні мотиви та зовнішні чинники діяльності історичних осіб
Аксіологічна	Передбачає уміння учнів формулювати оцінки і версії історичного руху і розвитку	порівнювати й оцінювати факти та діяльність історичних осіб з позиції загальнолюдських та національних цінностей, визначати власну позицію щодо суперечливих і уразливих питань історії; виявляти інтереси, потреби, протиріччя в позиціях соціальних груп і окремих осіб та їх роль в історичному процесі, тенденції і напрями історичного розвитку; оцінювати різні версії та думки про минулі історичні події, визнаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними

Відповідним чином складено та систематизовано завдання для перевірки рівня сформованості історичної компетентності учня у всій сукупності її

окремих складників, які можуть бути як складними (комплексними) завданнями високого рівня (*Чому історики інколи Візантію називають «мостом» між стародавньою та новою добою? Спираючись на карту, поясніть, у чому полягали особливості розвитку земель Південно-Східної Русі у XII–XIII ст.?*), так і зовсім простими, тестовими закритого типу (*користуючись лінією часу, назвіть періоди всесвітньої історії та їхні хронологічні межі; покажіть на карті основні частини середньовічної Італії; допишіть речення: «Історичні джерела – це ...»*).

Побудова системи завдань для того чи іншого підручника історії має бути орієнтована на результат, якого мають досягти учні після їх виконання на кожному уроці. Цей результат буде складовою результату засвоєння учнями змісту розділу (теми) навчальної програми, а отже, рівнем сформованості предметної історичної компетентності учня, якого він має досягти на кінець навчального року. Ми маємо прагнути до побудови такої системи завдань, що забезпечить продуктивне застосування вчителем ефективної моделі навчання (форм, методів, технологій, засобів тощо) і оцінювання якості освіти учнів.

Спробуємо відобразити всі вищевикладені підходи у дидактичній наративній моделі системи завдань (табл. 2).

Таблиця 2

Наративна модель системи пізнавальних завдань у підручнику з історії

Планова-на частина уроку, етап пізнавальної діяльності учнів	Передбачуваний зміст завдань	Передбачуваний рівень пізнавальної діяльності та виявлених результатів навчання	Передбачувана форма організації діяльності
Вступна: актуалізація опорних знань та уявлень учнів	Переважно образні та логічні. Зазвичай пов'язані із хронологічним, просторовим і логічним складниками компетентності	Зазвичай відтворювальний, виявлення формалізованих результатів навчання	Фронтальна, іноді парна
Вступна: мотивація навчальної діяльності	Переважно логічні, пов'язані з розвитком логічної та аксіологічної складових компетентності	Зазвичай творчо-пошуковий, проблемний, виявлення неформалізованих результатів навчання	Переважно фронтальна

Основна: первинне сприйняття нового навчального матеріалу	Зазвичай образні та логічні, спрямовані на розвиток хронологічного, просторового і логічного складників компетентності	Відтворювальні та перетворювальні, виявлення неформальних результатів навчання	Переважно індивідуальна та фронтальна
Основна: осмислення нового змісту	Логічні, спрямовані на розвиток всіх складників компетентності	Перетворювальні, творчо-пошукові (проблемні), контроверсійні, виявлення неформальних результатів навчання	Групова, парна
Основна: узагальнення, систематизація	Логічні, спрямовані на розвиток всіх складників компетентності	Перетворювальні, творчо-пошукові (проблемні), контроверсійні, виявлення неформальних результатів навчання	Групова, парна
Підсумкова: контроль засвоєння	Логічні, спрямовані на розвиток всіх складників компетентності	Відтворювальні, перетворювальні, творчо-пошукові виявлення неформальних результатів навчання	Індивідуальна, фронтальна
Підсумкова: рефлексія	Аксіологічні	Творчо-пошукові виявлення неформальних результатів навчання	Індивідуальна, фронтальна

Очевидно, що запропоновані в моделі типи завдань можуть модифікуватись залежно від характеру матеріалу, що вивчається. Окрім того, в моделі не враховані зазначені вище лінії ускладнення завдань і їх вибудовування залишається ще одним важливим завданням авторів сучасного підручника.

Зауважимо також, що невисвітленим у межах нашої статті питанням залишилась форма подання завдань у підручнику. Багаторічний досвід роботи над підручниками з історії для різних вікових груп свідчить, що оптимальним є такий спосіб формулювання завдань, що передбачає включення у зміст завдання способу організації його виконання, який одразу спрямовує учнів на досягнення результату. Наприклад, якщо одним з результатів вступного уроку з історії середніх віків буде «називати основні періоди історії середніх віків і пояснювати цю періодизацію», то учням варто не розповідати про це усно, а поставити у процесі уроку таке завдання: *прочитайте текст та на*

його основі складіть таблицю: «Три періоди історії середніх віків». У кожну колонку виписіть з тексту нові слова (не менше 3–4) і знайдіть у словнику наприкінці підручника їх значення. Обговоріть результати зі своїми сусідами.

Якщо одним з результатів уроку «Народження середньовічної Європи» є «коротко характеризувати варварські королівства», то завдання може бути таким: «*Читаючи текст, визначте 2–3 спільні риси, що характеризували варварські королівства, і знайдіть факти, які підтверджують вашу думку. Обмінюйтеся результатами роботи в парах, а потім ознайомте з ними клас*».

Залишається на розсуд авторів і кількість завдань різного рівня, адже завжди постає проблема оптимальної кількості завдань для досягнення результатів навчання. Вірогідним у вирішенні цього питання є орієнтування на регламент уроку (яку саме кількість часу учень витратить на виконання завдань) та вікові особливості учнів (швидкість читання, мислення тощо).

Висновки. Таким чином, варто зазначити, що проблема побудови системи пізнавальних завдань для сучасного підручника з історії є достатньо складною та багатогранною. Проведений аналіз свідчить про необхідність при її розробленні враховувати наявні у методиці підходи до класифікації пізнавальних завдань, особливості організації уроку історії, вимоги досягнення компетентісно орієнтованого результату навчання. Очевидно, що це потребує зламу певних стереотипів авторів у проектуванні такої системи та серйозного і вдумливого підходу до її створення. Зрозуміло також, що якість системи пізнавальних завдань підручника має стати одним з основних критеріїв оцінки якості навчальної книги.

З іншого боку, наявність подібної, хоча і не зовсім досконалої, системи у підручниках останніх років потребує від учителів не лише орієнтуватись у пропонованій системі, а й повністю використовувати закладений потенціал покращення результатів навчання, використовуючи пізнавальні завдання підручника як у плануванні уроку, організації пізнавальної діяльності учнів, так і в оцінюванні навчальних досягнень учнів.

Запропоновані підходи до проектування підручника, безумовно, потребують подальшого осмислення та поступового запровадження у практику навчання не тільки історії, а й інших предметів, оскільки саме навчання, орієнтоване на реальні, чіткі, вимірювані, зрозумілі, життєво значущі результати, може наразі забезпечити дійсний розвиток особистості кожного учня і майбутнє нашої держави.

Пометун Е. И.

СИСТЕМА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ В КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНИКЕ ИСТОРИИ

Важным компонентом методического аппарата современного учебника являются познавательные задания, которые сопровождают тексты внетекстовые компоненты структуры учебной книги по истории. Такие за-

дания разнообразны по содержанию и целевому назначению. При условиях внедрения в обучение компетентного подхода познавательные задания, сохраняя функцию средства организации активной учебно-познавательной деятельности учеников, контроля и коррекции результатов обучения, должны стать инструментом формирования предметной исторической компетентности учеников. Учитывая разнообразие и многофункциональность этой составляющей методического аппарата учебника, познавательные задания должны быть объединены в специальную систему, которая позволит учителю и ученикам оптимально использовать их дидактический потенциал.

***Ключевые слова:** учебник по истории, познавательные задания, виды, функции*

Pometun O.

SYSTEM OF RUBRICS AND EXERCISES IN HISTORY COMPETENCY ORIENTED TEXTBOOK

The important component of methodological scholarlike apparatus of the modern history textbook are rubrics and exercises which accompany the text and out-of-text components in structure of the book. Such rubrics are varied in content and purpose. Under the conditions of implementation the competence approach into teaching and learning process these rubrics together with the function of active learning activities of students organizing and learning outcomes control and correction should transform into a tool for the formation of the historical subject competency of students. Given the variety and multifunctionness of this constituent of textbook scholarlike apparatus, these rubrics and exercises must be incorporated in the special system that will allow to teacher and students make optimal use of their didactic potential.

***Keywords:** textbook on history, rubrics and exercises, types, functions*