

## Анотація

Пізнавальні завдання, які супроводжують текстові та позатекстові компоненти структури навчальної книги з історії є важливим компонентом методичного апарату сучасного підручника. Вони є різноманітними за змістом і цільовим призначенням. За умов запровадження у навчання компетентнісного підходу пізнавальні завдання мають стати інструментом формування предметної історичної компетентності учнів. Водночас вони зберігають функції організації активної навчально-пізнавальної діяльності учнів, контролю і корекції результатів навчання. Враховуючи різноманітність і багатофункціональність цієї складової методичного апарату підручника, пізнавальні завдання мають бути об'єднані у спеціальну систему, що дозволить вчителю і учням оптимально використовувати їх дидактичний потенціал.

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

### **The system of tasks and exercises as an important part of a modern history textbook**

#### Summary

Cognitive tasks and exercises that accompany text and non-textual components of the structure of the history book are an important component of the methodical apparatus of the modern textbook. They are diverse in terms of content and purpose. In the conditions of the introduction of a competence-based approach to learning, cognitive tasks should become an instrument for the formation of students' historical competence. At the same time, they retain the functions of organizing the active educational and cognitive activity of pupils, control and correction of the results of training. Given the diversity and multifunctionality of this component of the methodical apparatus of the textbook, cognitive tasks should be combined into a special system that will allow the teacher and students to optimally use their didactic potential.

**Keywords:** textbook on history, cognitive tasks, types, functions, system.

О.І.Пометун, д.п.н., проф., зав. відділом суспільствознавчої освіти  
Інституту педагогіки НАПН України

### **СИСТЕМА ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ**

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

Одним з важливих інструментів вирішення цього завдання є такий засіб навчання як компетентісно 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.

Проте, у літературі як дидактичній, так і методичній 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. Заповнення цієї прогалини є метою даної статті.

Пізнавальні завдання, що пропонуються учням на уроці історії, супроводжують весь освітньо-виховний процес, активізують і 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 дозволяє вчителю передбачати, програмувати навчальні і розумові дії школярів, оптимально керувати ними. За допомогою навчально-пізнавальних завдань об'єктивні дані, що містяться у викладі учителя, в підручниках, спостережувані при дослідах і практичному зайнятті, 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 і т.п. Завдяки багатофункціональності, навчально-пізнавальні завдання об'єднують різні складові педагогічної технології: цілі і конкретні умови із 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 і 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 дозволяє оперувати ними та застосовувати у розв'язанні проблемних ситуацій,
- 2) сукупності складних узагальнених умінь, що складають 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, дозволяють 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 у відповідності до їх індивідуальних й вікових особливостей, а отже надавати можливість підтримувати інтерес школярів до навчання і уникати перевантаження.

Пізнавальні завдання різних типів, що пропонуються учням зокрема і у підручнику, виконують різноманітні функції. Вони спрямовують і 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 визначенні його мети, вивченні нового, осмисленні матеріалу і виконанні домашніх завдань.

Сьогодні шкільні підручники з історії неможливо уявити собі без питань і завдань до параграфів. Однак, ще в першій половині ХХ ст. вони обходилися взагалі без таких завдань. Аналіз значної кількості сучасних підручників з історії свідчить про різні підходи авторів до використання пізнавальних завдань:

по-перше, питання і завдання можуть випереджати теми і 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 і документи підручника, розширюючи його навчальні можливості;

по-друге, питання і завдання за характером передбачуваної діяльності учнів поділяються на відтворюючі, перетворюючі, творчі. Є різними за змістом матеріалу, якими 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 рівень навчальних досягнень учнів. Такі завдання обов'язково потребують порівняльного аналізу, класифікації, систематизації фактів та явищ, аналізу різних точок зору, коментування джерел, пояснення причин та взаємозв'язків історичних подій, процесів і т.п.

Оскільки зараз у навчанні історії значна увага приділяється тематичному повторенню та оцінюванню, у підручнику наприкінці кожного розділу іноді містяться завдання для тематичного оцінювання, які можуть використовуватись для самоконтролю і 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 справи, наприклад, будь-якого методу опрацювання дискусійних питань, як “займи позицію”, “акваріум”, “шкала думок” тощо.

Проте, у багатьох підручниках переважають завдання того чи іншого типу, натомість відсутні інші. Дуже помітна хаотичність, недостатня

продуманість розташування і 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 зустрічались 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 би 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 оперуванні ними (на основі ілюстрації та документу відтворіть 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 сутність фактів, засвоювати теоретичні відомості у формі понять різної широти узагальнення. Їх особливим різновидом є проблемні завдання, що засновані на невідповідності наявного рівня знань і умінь учня вимогам завдання (задачі), що потрібно розв'язати. Виконуючи такі завдання учні набувають досвіду творчої діяльності, тобто здатністю у розв'язанні кожної нової задачі знаходити свій оригінальний спосіб її вирішення, спираючись як на наявні знання, уміння, так і інтуїцію і здогадку.

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

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

Завдання для індивідуальної роботи зазвичай носять 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 носять проблемний характер або передбачають можливість обговорення кількох 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 кількох версій.

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

Поширеною і дуже 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, відповісти на поставлені питання, що вимагають уточнення і переказу тексту; заповнити таблиці, схеми за зразком в ході колективного розбору документу; скласти простий план відомого учням типу тощо*.

У перетворювальних завданнях учні запрошуються, 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 та ін.*

На творчо-пошуковому рівні перед учнями ставляться проблемні, творчі і дослідницькі пізнавальні завдання, що вимагають: *осмислення і*

*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 і уміння, в основі яких усталені в науці, документально підтверджені відомості про історичні факти, а також визначення понять, загальноновизнані висновки і т. п., які можна перевірити за допомогою стандартизованих завдань (тестів). Стандартизоване («закрите») завдання - коротке, жорстко визначене за формою пред'явлення, способу 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 і оцінні судження учнів про історичні факти, їх можливі інтерпретації, і причини їх розмаїття, уміння шукати, аналізувати і представляти цю інформацію на основі різноманітних джерел, аргументовано формулювати власний погляд на актуальні проблеми минулого і сучасності. Ці результати перевіряються за допомогою відкритих (неформалізованих) завдань, під якими розуміють завдання, спрямовані на створення індивідуальних освітніх проектів 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 і кількості джерел, з якими працює учень, і, нарешті, від віку учнів і рівню 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 протягом навчального року. По-друге, вона має працювати на розвиток історичної компетентності учнів, що складається з п'яти основних складників: хронологічного, просторового, інформаційного, логічного і 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 забезпечуватись 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».

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

Таблиця 1

### Структура предметної історичної компетентності

Складники	Сутність	Характеристики
<b>Хронологічна</b>	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.
<b>Просторова</b>	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.
<b>Інформаційна</b>	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 відбиті 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.
<b>Логічна</b>	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 і зовнішні чинники діяльності історичних осіб.
<b>Аксіологічна</b>	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 й їх роль в історичному процесі, тенденції і напрями історичного розвитку; оцінювати різні версії і думки про минулі історичні події, визнаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними.

Відповідним чином складені і систематизовані завдання для перевірки рівня сформованості історичної компетентності учня у всій сукупності її окремих складників 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 рівню сформованості предметної історичної компетентності учня, якого він має досягти на кінець навчального року. Ми маємо прагнути до побудови такої системи завдань, яка забезпечить ефективне застосування вчителем ефективною моделі навчання (форми, методів, технологій, засобів тощо) і оцінювання якості освіти учнів.



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

Таблиця 2

**Наративна модель системи пізнавальних завдань у підручнику з історії**

<b>Планована частина уроку, етап пізнавальної діяльності учнів</b>	<b>Передбачуваний зміст завдань</b>	<b>Передбачуваний рівень пізнавальної діяльності та виявлених результатів навчання</b>	<b>Передбачувана форма організації діяльності</b>
Вступна: актуалізація опорних знань і уявлень учнів	В основному образні і логічні. Зазвичай пов'язані із хронологічним, просторовим і логічним складниками компетентності	Зазвичай відтворювальний, виявлення формалізованих результатів навчання	Фронтальна, іноді парна
Вступна: мотивація навчальної діяльності	В основному логічні, пов'язані з розвитком логічної та аксіологічної складових компетентності	Зазвичай творчо-пошуковий, проблемний, виявлення неформалізованих результатів навчання	В основному фронтальна
Основна: первинне сприйняття нового навчального матеріалу	Зазвичай образні і логічні, спрямовані на розвиток хронологічного, просторового і логічного складників компетентності	Відтворювальні та перетворювальні, виявлення неформальних результатів навчання	В основному індивідуальна і 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	Індивідуальна, фронтальна

		виявлення неформальних результатів навчання	
Підсумкова: рефлексія	Аксіологічні	Творчо-пошукові виявлення неформальних результатів навчання	Індивідуальна, фронтальна

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

Зауважимо також, що не висвітленим у рамках даної 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, який передбачає включення у зміст завдання способу організації його виконання, який зразу 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 в ході 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. Обміняйтеся результатами роботи в парах, а потім ознайомте з ними клас.»*

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

**Висновки.** Підсумовуючи зазначимо, що проблема побудови системи пізнавальних завдань для сучасного підручника з історії видається достатньо складною та багатогранною. Проведений аналіз свідчить про необхідність при її розробленні враховувати існуючі 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 і серйозного вдумливого підходу до її створення. Очевидно 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 і 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 сьогодні забезпечити дійсний розвиток особистості кожного учня і майбутнє нашої держави.

Е.И.Пометун

#### Система познавательных заданий в компетентностно ориентированном учебнике истории

Важным компонентом методического аппарата современного учебника являются познавательные задания, которые сопровождают текст и внетекстовые компоненты структуры учебной книги по истории. Такие задания разнообразны по содержанию и целевому назначению. При условиях внедрения в обучение компетентностного подхода познавательные задания, сохраняя функции 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

O.Pometun

#### 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