

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Інститут модернізації змісту освіти
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Інститут педагогіки НАПН України

ЕКСПЕРТИЗА ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

**інструктивно-методичні матеріали для експертизи
електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу
загальноосвітніх навчальних закладів**

посібник

Київ
ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА
2016

УДК [37.091.64:(07)0/9-021.4](083.13)(072)
ББК 74.202.15я81
Е-36

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 1 від 21 січня 2016 р.)*

**Видання здійснено за сприяння
Представництва Фонду ім. Гайнріха Бьоля в Україні
www.boell.org.ua**

Е-36 **Експертиза шкільних підручників** : інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [посібник] / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 128 с.

ISBN 978-966-644-419-9

Посібник містить нормативні документи Міністерства освіти і науки України, Інституту модернізації змісту освіти щодо організації й проведення конкурсного відбору проектів підручників для учнів 8-го класу загальноосвітніх навчальних закладів та інструктивно-методичні матеріали для здійснення експертизи електронних версій проектів підручників, розроблені за участі фахівців Інституту педагогіки НАПН України, Інституту проблем виховання НАПН України, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України та робочою групою при МОН України з питань політики гендерної рівності та протидії дискримінації у сфері освіти.

Посібник призначений науковцям, учителям, методистам, що будуть здійснювати експертизу електронних версій проектів підручників для учнів 8-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Посібник може бути використаним у процесі підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти та під час здійснення апробації шкільної навчальної літератури.

**УДК 37.018 (075.8)
ББК 74.202.4я73**

ISBN 978-966-644-419-9

© Педагогічна думка, 2016

ЗМІСТ

• Положення про конкурсний відбір преکتів підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів	7
• Інструктивно-методичні матеріали для проведення експертизи електронних версій проєктів підручників	19
• Вимоги до експертного висновку	25
• Компетентнісні засади сучасного підручникотворення	26
• Теоретико-методологічні засади експертизи навчальної продукції та змісту освіти	29
• Вимоги до оцінювання сучасного підручника	34
• Експертний підхід до оцінювання шкільного підручника	36
• Загальні питання теорії підручника	39
• Психолого-педагогічні аспекти експертизи підручників для 8-го класу загальноосвітніх навчальних закладів	43
• Теоретико-методологічні засади гендерної експертизи підручника	48
• Експертиза шкільного підручника: коментарі й рекомендації експертам	56
Українська мова	56
Українська література	60
Мови національних меншин	65
Зарубіжна література	71
Іноземні мови	76
Алгебра та геометрія	84
Історія України і всесвітня історія	87
Біологія	91
Хімія	96
Фізика	99
Географія	102
Інформатика	107
Трудове навчання	112, 117
Мистецтво	121
Основи здоров'я	124

ПЕРЕДМОВА

Сучасна освітня парадигма спрямована на максимальне врахування та розвиток індивідуальних здібностей учнів і передбачає запровадження особистісно орієнтованого навчання й виховання, проектування та реалізацію оновленого змісту освіти, який забезпечить формування ключових і предметних компетентностей випускника загальноосвітньої школи.

За результатами психолого-педагогічного аналізу змісту загальної середньої освіти, здійсненого науковцями Національної академії педагогічних наук України у 2014 р., було визначено основні напрями удосконалення самого змісту, а також дидактичного забезпечення його реалізації. Одне з першочергових завдань полягає у створенні нового покоління шкільних підручників, побудованих на компетентнісних, діяльнісних засадах, які дають можливість забезпечити індивідуалізацію навчання, сприяють творчому розвитку особистості.

В умовах, коли модернізація змісту є одним із визначальних чинників забезпечення якості загальної середньої освіти, назріла об'єктивна необхідність налагодження конструктивного діалогу між розробниками підручників та їх головними замовниками — учнями, вчителями-практиками, батьками. Рішучим кроком у цьому напрямі став конкурс підручників для учнів 4-х і 7-х класів. Його формат був спрямований на забезпечення максимальної відкритості та прозорості, посилення ролі вчителя у виборі підручника.

Одним із ключових етапів процесу підручникотворення є процедура експертного відбору. Зростання суспільних вимог до якості шкільного підручника зумовлює посилення персональної відповідальності експерта навчальної літератури. Національна академія педагогічних наук України спільно з Міністерством освіти і науки України виступили з ініціативою формування фахового експертного середовища в галузі підручникотворення, зокрема, шляхом системної та цілеспрямованої підготовки експертів до здійснення кваліфікованого оцінювання якості конкурсних підручників.

У 2016 р. з метою забезпечення якісної експертизи рукописів підручників для 8-го класу загальноосвітніх навчальних закладів на базі Інституту педагогіки НАПН України організовано семінар-інструктаж експертів.

Подані в посібнику інструктивно-методичні матеріали, розроблені фахівцями МОН та НАПН України, реалізують наукові підходи в галузі сучасного підручникотворення та оцінювання якості навчальної книги з основних шкільних предметів. Запропоновані рекомендації акцентують увагу експертів навчальної книги на основних моментах експертної оцінки відповідно до особливостей кожного конкретного предмету, що визначаються пріоритетами реалізації його змісту, а також на вимогах щодо підготовки аргументованих висновків, за яким буде визначатися можливість подальшої участі підручників у конкурсному відборі.

У підготовці матеріалів узяли участь:

Департамент загальної середньої та дошкільної освіти МОН України
(Кононенко Ю. Г., Бескова Н. В.)

Інститут модернізації змісту освіти (Вяткіна Н. Б., Завалевський Ю. І.,
Терешук Б. М., Дубовик О. А.)

Відділення загальної середньої освіти НАПН України (Ляшенко О. І.,
Мальований Ю. І.)

Інститут педагогіки НАПН України (Топузов О. М. — голова робочої групи, Бакуліна Н. В., Бондаренко Н. В., Бурда М. І., Величко Л. П., Вороненко Т. І., Глобін О. І., Головка М. В., Жук Ю. О., Засекіна Т. М., Ковчин Н. А., Коршевнюк Т. В., Кравчук О. П., Курач Л. І., Лапінський В. В., Малієнко Ю. Б., Матяш Н. Ю., Мачача Т. С., Надтока О. Ф., Назаренко Т. Г., Непорожня Л. В., Пометун О. І., Редько В. Г., Снегірьова В. В., Трубачева С. Е., Туташинський В. І., Фасоля А. М., Фідкевич О. Л.)

Інститут проблем виховання НАПН України (Єжова О. О.,
Просіна О. В.)

Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України
(Максименко С. Д.)

Центр освітніх комунікацій (Поляков О. В.)

Робоча група при МОН України з питань політики гендерної рівності та протидії дискримінації у сфері освіти (Малахова О.А., Дрожжина Т. В., Коробкіна Т. В., Марущенко О. А.)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАКАЗ

25.12.2015	м. Київ	№ 1361
------------	---------	--------

Зареєстровано в Міністерстві юстиції України
15 січня 2016 року за № 59/28189

Про затвердження Положення про
конкурсний відбір проектів підручників
для учнів загальноосвітніх навчальних закладів

Відповідно до статей 31, 33 і 37 Закону України “Про загальну середню освіту”, постанов Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 781 “Деякі питання забезпечення підручниками та навчальними посібниками студентів вищих навчальних закладів, учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів та вихованців дошкільних навчальних закладів”, від 23 листопада 2011 року № 1392 “Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти”, з метою диференціації навчально-виховного процесу та вдосконалення порядку відбору підручників з навчальних предметів інваріантної складової типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою, а також мовами національних меншин (крім перекладних), у тому числі загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням навчальних предметів, затверджених в установленому порядку, і поліпшення їх якості

НАКАЗУЮ:

1. Затвердити Положення про конкурсний відбір проектів підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що додається.
2. Визнати таким, що втратив чинність, наказ Міністерства освіти і науки України від 07 жовтня 2014 року № 1149 “Про затвердження Положення про конкурсний відбір оригінал-макетів підручників для учнів 4 та 7 класів загальноосвітніх навчальних закладів”, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 29 жовтня 2014 року за № 1359/26136.
3. Управлінню зв’язків з громадськістю та забезпечення діяльності Міністра (патронатна служба) (Загоруйко Ю. А.) зробити відмітку у справах архіву.

4. Департаменту загальної середньої та дошкільної освіти (Кононенко Ю. Г.) забезпечити державну реєстрацію цього наказу в Міністерстві юстиції України в установленому законодавством порядку.
5. Контроль за виконанням цього наказу покласти на заступника Міністра Хобзея П. К.
6. Цей наказ набирає чинності з дня його офіційного опублікування.

Міністр

С. М. Квіт

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ Міністерства освіти і
науки України

25 грудня 2015 року № 1361

Зареєстровано в Міністерстві юстиції України
15 січня 2016 року за № 59/28189

ПОЛОЖЕННЯ **про конкурсний відбір проектів підручників** **для учнів загальноосвітніх навчальних закладів**

I. Загальні положення

1. Це Положення розроблено відповідно до статей 31, 33, 37 Закону України “Про загальну середню освіту”, постанов Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 781 “Деякі питання забезпечення підручниками та навчальними посібниками студентів вищих навчальних закладів, учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів та вихованців дошкільних навчальних закладів”, від 23 листопада 2011 року № 1392 “Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти”, Державних санітарних норм і правил “Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей”, затверджених наказом Міністерства охорони здоров’я України від 18 січня 2007 року № 13, зареєстрованих у Міністерстві юстиції України 30 січня 2007 року за № 77/13344, Стандарту організації України 18.1-02477019-07:2015 “Поліграфія. Підручники і навчальні посібники для загальноосвітніх навчальних закладів. Загальні технічні вимоги”, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 30 листопада 2012 року № 1355 (зі змінами, внесеними наказом Міністерства освіти і науки України від 07 травня 2015 року № 514).

2. Це Положення визначає порядок проведення конкурсного відбору рукописів або оригінал-макетів підручників (далі — проекти підручників)

для учнів загальноосвітніх навчальних закладів (далі — Конкурс) та їх експертизи з навчальних предметів інваріантної складової типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою, а також мовами національних меншин (крім перекладних), у тому числі загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням навчальних предметів.

3. Конкурс проводить Міністерство освіти і науки України на засадах відкритості, прозорості й гласності.

4. У Конкурсі можуть брати участь фізичні та юридичні особи, які мають виключні майнові права на використання твору (далі — учасники).

5. У цьому Положенні терміни вживаються в таких значеннях:
оригінал-макет підручника — шпальти майбутнього підручника;
проект підручника — рукопис підручника або його оригінал-макет;
репозитарій навчальних матеріалів (далі — Репозитарій) — місце, де зберігаються, накопичуються, систематизуються в електронному вигляді продукти інтелектуальної власності наукового, освітнього й методичного призначення та забезпечується доступ до них засобами інтернет-технологій;
рукопис підручника — друкований авторський текст підручника з візуальними матеріалами, розміщеними на відповідних сторінках тексту.

II. Підготовка та оголошення Конкурсу

1. Організація і проведення Конкурсу здійснюються відповідно до вимог цього Положення.

2. Конкурс проводиться окремо для кожного класу у два етапи:

I етап — здійснення експертизи електронних версій проектів підручників;

II етап — вибір підручників, яким надано гриф “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”, загальноосвітніми навчальними закладами за електронними версіями оригінал-макетів.

3. Конкурс проводиться з навчальних предметів інваріантної складової типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою, а також мовами національних меншин (крім перекладних) та загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням навчальних предметів для кожного класу окремо згідно з переліком, який затверджується наказом МОН України про проведення Конкурсу.

4. Конкурс оголошується наказом МОН України.

Оголошення містить інформацію про мету Конкурсу, строки його проведення, перелік навчальних предметів та назв підручників (для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин — із зазначенням мови національної меншини), умови подання конкурсних матеріалів та апеляцій, номери контактних телефонів, факсів, електронну адресу установ, відповідальних за проведення Конкурсу.

5. МОН України та державна наукова установа “Інститут модернізації змісту освіти” (далі — ІМЗО) для організованого проведення Конкурсу забезпечують:

формування переліку навчальних предметів та назв підручників, з яких оголошується Конкурс;

розроблення спільно з Національною академією педагогічних наук України та оприлюднення на офіційному веб-сайті МОН України та веб-сайті ІМЗО інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертизи електронних версій проектів підручників;

розроблення інструктивно-методичних матеріалів для здійснення вибору загальноосвітніми навчальними закладами (далі — ЗНЗ) електронних версій оригінал-макетів підручників з кожного навчального предмета, що відповідає прогнозованій кількості учнів, та оформлення результатів вибору.

6. При проведенні Конкурсу ІМЗО забезпечує:

формування за пропозиціями МОН України, Національної академії наук України (далі — НАН України), Національної академії педагогічних наук України (далі — НАПН України), відповідних структурних підрозділів Автономної Республіки Крим, обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, вищих навчальних закладів, громадських організацій списків експертів (за їхньою згодою) з кожного навчального предмета та подання їх для оприлюднення на офіційному веб-сайті МОН України та веб-сайті ІМЗО;

формування пропозицій щодо складу конкурсних комісій Конкурсу;

формування пропозицій щодо складу апеляційної комісії Конкурсу;

приймання, реєстрацію, перевірку комплектів конкурсних матеріалів та технічної справності електронного диска або флеш-пам’яті з електронною версією проекту підручника;

організацію спільно з НАПН України навчання експертів з кожного навчального предмета;

подання для оприлюднення на офіційному веб-сайті МОН України та веб-сайті ІМЗО наказів МОН України, інструктивно-методичних матеріалів та інших документів щодо проведення Конкурсу;

розміщення на веб-сайті ІМЗО зразків оформлення комплектів конкурсних матеріалів, експертних висновків та результатів вибору електронних версій проектів підручників загальноосвітніми навчальними закладами;

належні умови роботи конкурсних та апеляційної комісій Конкурсу; оголошення висновків конкурсних комісій.

III. Вимоги до конкурсних матеріалів та порядок подання їх на Конкурс

1. Проекти підручників мають бути виконані українською мовою (для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою) або мовою національної меншини (для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовою національної меншини), іноземними мовами — відповідною іноземною мовою.

На першій сторінці проекту підручника зазначаються прізвища авторів, назви навчального предмета і підручника. Для проекту підручника з мови національної меншини — мова навчання.

Назва проекту підручника для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин зазначається відповідно мовою національної меншини та державною мовою.

Зразки оформлення комплектів конкурсних матеріалів оприлюднюються на веб-сайті ІМЗО за десять календарних днів до початку подання конкурсних матеріалів.

Проекти підручників мають бути виконані українською мовою (для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою) або мовою національної меншини (для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовою національної меншини), іноземними мовами — відповідною іноземною мовою.

Назви проектів підручників повинні відповідати назвам навчальних предметів, з яких оголошено Конкурс.

2. При поданні на Конкурс рукопису підручника він має бути виконаний комп'ютерним набором на одному боці аркуша формату А4, основний текст кеглем не менше 14 пунктів, додатковий текст — не менше 12 пунктів через 1,15 інтервалу. Візуальні матеріали рукопису підручника, які відображають ескізи ілюстрацій, малюнків, схем, фото або опис зображувального ряду, мають бути розміщені на сторінках з відповідними текстами. Назва рукопису має бути виконана комп'ютерним набором на одному боці аркуша формату А4, кегль 18 пунктів — назва навчального предмета та назва підручника через 2 інтервали, верхнє поле — 10 см.

При поданні на Конкурс оригінал-макета підручника він має бути виконаний із дотриманням Державних санітарних норм і правил "Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей", затверджених наказом Міністерства охорони здоров'я України від 18 січня 2007 року № 13, зареєстрованих у Міністерстві юстиції України 30 січня 2007 року за № 77/13344, Стандарту організації України 18.1-02477019-07:2015 "Поліграфія. Підручники і навчальні посібники для загальноосвітніх навчальних закладів. Загальні технічні вимоги", затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 30 листопада 2012 року № 1355 (зі змінами, внесеними наказом Міністерства освіти і науки України від 07 травня 2015 року № 514).

Електронна версія проекту підручника має бути подана у pdf-форматі на електронному диску або флеш-пам'яті.

Електронна версія проекту підручника має відповідати його паперовій версії.

3. Для участі у Конкурсі учасники подають до ІМЗО комплект конкурсних матеріалів, що включає:

лист-клопотання;

один примірник проекту підручника на паперовому носії з переліку навчальних предметів, з яких оголошується Конкурс;

електронну версію проекту підручника, поданого на паперовому носії; текстовий файл опису проекту підручника відповідно до полів метаданих Репозитарію;

відомості про фізичних осіб (прізвище, ім'я, по батькові, місце проживання, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання (за наявності), номери контактних телефонів);

відомості про юридичних осіб (повне найменування, місцезнаходження, контактні телефони, електронна адреса, прізвище, ім'я, по батькові керівника (керівників); копія документа про виключне майнове право на використання твору).

Обробка персональних даних учасників здійснюється з дотриманням вимог Закону України "Про захист персональних даних".

4. Комплекти конкурсних матеріалів надсилаються до ІМЗО, реєструються у день їх надходження і перевіряються протягом трьох робочих днів з дня надходження.

5. Комплекти конкурсних матеріалів, які надійшли з порушенням вимог, зазначених у пунктах 1 — 3 цього розділу, повертаються учасникам протягом п'яти робочих днів із зазначенням причини повернення.

6. Подані на Конкурс електронні версії проектів підручників упродовж десяти календарних днів після закінчення строку подання комплектів конкурсних матеріалів розміщуються в Репозитарії для проведення I етапу Конкурсу.

7. Перелік поданих на Конкурс комплектів конкурсних матеріалів оприлюднюється на офіційному веб-сайті МОН України та веб-сайті ІМЗО упродовж п'яти робочих днів після закінчення строку подання комплектів конкурсних матеріалів.

IV. Проведення I етапу Конкурсу

1. Експертиза електронних версій проектів підручників, поданих на Конкурс, здійснюється експертами з певного навчального предмета у строк, визначений наказом МОН України про проведення Конкурсу.

2. Експертами можуть бути науково-педагогічні працівники вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, наукові працівники НАН України та НАПН України, методисти, вчителі, представ-

ники методичних об'єднань, асоціацій та спілок вчителів з відповідного навчального предмета (за їх згодою), які відповідають таким вимогам:

науково-педагогічні працівники — працівники вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, які мають науковий ступінь кандидата або доктора наук і стаж роботи у вищому навчальному закладі не менше 3 років;

наукові працівники НАН України та НАПН України — працівники установ НАН України та НАПН України, які мають науковий ступінь кандидата або доктора наук і стаж роботи в установах НАН України та НАПН України не менше 3 років;

методисти — працівники методичних кабінетів (науково-методичних центрів) районного, міського рівнів, методисти інститутів післядипломної педагогічної освіти, які мають стаж роботи методиста не менше 5 років;

вчителі, представники методичних об'єднань, асоціацій та спілок вчителів — вчителі вищої кваліфікаційної категорії, які мають педагогічне звання “старший вчитель” або “вчитель-методист”, із стажем роботи на посаді вчителя не менше 8 років;

перекладознавці, перекладачі, рекомендовані науковими установами, вищими навчальними закладами тощо.

3. Експертами не можуть бути працівники МОН України, ІМЗО та особи, які під час здійснення експертизи матимуть конфлікт інтересів (автори (співавтори) проектів підручників, поданих на Конкурс, працівники видавництва, перекладачі, чий переклад використаний у відповідних проектах підручників, родичі осіб зазначених категорій тощо), що може вплинути на об'єктивність або неупередженість прийняття рішень під час виконання наданих повноважень.

4. Склад експертів з кожного навчального предмета формується із загального списку експертів.

До складу експертів із зарубіжної літератури обов'язково додатково включаються перекладознавці, перекладачі (не менше трьох).

Склад експертів з кожного навчального предмета затверджується наказом МОН України до закінчення строку подання комплектів конкурсних матеріалів і оприлюднюється на офіційному веб-сайті МОН України та веб-сайті ІМЗО.

За наявності конфлікту інтересів з авторами поданих на Конкурс проектів підручників експерти упродовж трьох робочих днів з дня початку експертизи повинні письмово повідомити про такий факт ІМЗО для внесення змін до відповідного наказу МОН України.

5. Експерти з кожного навчального предмета проходять обов'язковий інструктаж щодо здійснення експертизи і оформлення її результатів.

Інструктаж експертів здійснюється до закінчення строку подання комплектів конкурсних матеріалів у строк, визначений наказом МОН України про проведення Конкурсу.

Експерти, які не пройшли інструктаж, експертизу електронних версій проектів підручників, поданих на Конкурс, не здійснюють.

6. Кожен експерт здійснює експертизу не більше двох поданих на Конкурс електронних версій проектів підручників з певного навчального предмета відповідно до інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертизи електронних версій проектів підручників.

Експертиза кожного проекту підручника з певного навчального предмета здійснюється трьома експертами: вчителем, методистом та науковим (науково-педагогічним) працівником, які визначаються методом жеребкування. Для навчального предмета “зарубіжна література” — додатково також перекладознавцем або перекладачем.

Склад експертів для кожного проекту підручника затверджується наказом МОН України до початку здійснення експертизи і оприлюднюється на офіційному веб-сайті МОН України та веб-сайті ІМЗО.

7. Кожен експерт письмово оформлює результати проведеної ним експертизи у вигляді розгорнутої рецензії, що завершується одним із варіантів висновку:

- про доцільність надання підручнику грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”;
- про необхідність доопрацювання проекту підручника;
- про відхилення проекту підручника.

8. Учасники мають право впродовж десяти робочих днів з дати оприлюднення експертних висновків доопрацювати проекти підручників відповідно до результатів експертизи і подати їх до ІМЗО у строк, визначений наказом МОН України про проведення Конкурсу.

9. Експерти, які здійснювали експертизу електронних версій проектів підручників, після подання їх доопрацьованих варіантів перевіряють ступінь доопрацювання проектів підручників відповідно до результатів експертиз у строк, визначений наказом МОН України про проведення Конкурсу.

Кожен експерт письмово оформлює результати проведеної ним перевірки у вигляді довідки про стан доопрацювання проекту підручника, що завершується одним із варіантів висновку:

- про доцільність надання підручнику грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”;
- про відхилення проекту підручника.

10. На останній сторінці рецензії та довідки про стан доопрацювання проекту підручника експерт ставить свій підпис та дату заповнення. Результати експертизи та перевірки засвідчуються підписом керівника закладу, в якому працює експерт, та печаткою цього закладу (за наявності).

Експерти передають свої експертні висновки та довідки про стан доопрацювання проекту підручника на папері та в електронному вигляді (pdf-формат) до ІМЗО та в електронному вигляді (pdf-формат) до Репозитарію у строк, визначений наказом МОН України про проведення Конкурсу.

Експертні висновки на електронні версії проектів підручників та довідки про стан доопрацювання проектів підручників оприлюднюються на офіційному веб-сайті МОН України та веб-сайті ІМЗО та в Репозитарії протягом трьох робочих днів після завершення строку їх подання.

V. Проведення II етапу Конкурсу

1. II етап Конкурсу проводиться у два тури.

2. У першому турі II етапу Конкурсу беруть участь оригінал-маketи підручників, яким за результатами I етапу Конкурсу надано гриф “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”.

Учасники, які подавали на Конкурс рукописи підручників, яким за результатами I етапу надано гриф “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”, подають до ІМЗО оригінал-маketи підручників у строк, визначений наказом МОН України про проведення Конкурсу.

3. У першому турі II етапу Конкурсу вчителі ЗНЗ у строк, визначений наказом МОН України про проведення Конкурсу, ознайомлюються з електронними версіями оригінал-маketів підручників, що розміщені в Репозитарії, і надають пропозиції керівнику ЗНЗ для прийняття рішення щодо вибору підручників з кожного навчального предмета, які пропонуються для використання в цьому навчальному закладі.

4. У першому турі II етапу Конкурсу кожен ЗНЗ відповідно до інструктивно-методичних матеріалів для здійснення вибору загальноосвітніми навчальними закладами електронних версій оригінал-маketів підручників з кожного навчального предмета, що відповідає прогнозованій кількості учнів, та оформлення результатів вибору заповнює спеціальну форму вибору електронних версій оригінал-маketів підручників з кожного навчального предмета в Репозитарії.

5. У першому турі II етапу Конкурсу результати вибору електронних версій оригінал-маketів підручників з кожного навчального предмета, що оформлені ЗНЗ в Репозитарії, подаються до ІМЗО у строк, визначений наказом МОН України про проведення Конкурсу.

Результати вибору електронних версій оригінал-маketів підручників з кожного навчального предмета, що оформлені ЗНЗ у першому турі II етапу Конкурсу в Репозитарії, оприлюднюються на офіційному веб-сайті МОН України, веб-сайті ІМЗО та в Репозитарії протягом трьох робочих днів після їх подання до ІМЗО.

6. У другому турі II етапу Конкурсу беруть участь оригінал-маketи підручників, які за підсумками першого туру II етапу Конкурсу за пропозиціями конкурсних комісій включені до переліку підручників, що можуть друкуватися за кошти державного бюджету.

7. У другому турі II етапу Конкурсу кожен ЗНЗ у строк, визначений наказом МОН України про проведення Конкурсу, відповідно до інструктивно-методичних матеріалів для здійснення вибору загальноосвітніми навчальними закладами електронних версій оригінал-маketів підручників з кожного навчального предмета, що відповідає прогнозованій кількості учнів, та оформлення результатів вибору заповнює спеціальну форму вибору електронних версій оригінал-маketів підручників з кожного навчального предмета в Репозитарії, роздруковує її та передає відповідному структурному підрозділу освіти місцевої державної адміністрації.

Роздрукована форма вибору електронних версій оригінал-макетів підручників у другому турі II етапу Конкурсу підписується посадовою особою ЗНЗ та скріплюється печаткою цього закладу (за наявності).

8. Узагальнені результати другого туру II етапу Конкурсу передаються відповідними структурними підрозділами Автономної Республіки Крим, обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій до ІМЗО у строк, визначений наказом МОН України про проведення Конкурсу.

VI. Конкурсні комісії Конкурсу

1. Конкурсні комісії Конкурсу (далі — конкурсні комісії) створюються відповідно до таких освітніх галузей: “Мови і літератури” (з іноземних мов, мов національних меншин та інтегрованого курсу “Література” створюються окремі комісії), “Суспільствознавство”, “Мистецтво”, “Математика”, “Природознавство”, “Технології”, “Здоров’я і фізична культура”.

2. Склад конкурсних комісій у кількості не менше п’яти осіб (непарна кількість), які не є учасниками та експертами, затверджується наказом МОН України до закінчення строку подання комплектів конкурсних матеріалів і оприлюднюється на офіційному веб-сайті МОН України та веб-сайті ІМЗО.

Голови конкурсних комісій обираються з членів цих комісій на їх першому засіданні.

Секретарями конкурсних комісій без права голосу є працівники ІМЗО.

Членами і секретарями конкурсних комісій не можуть бути учасники, експерти та особи, які мають конфлікт інтересів.

3. Конкурсні комісії:

1) на I етапі Конкурсу:

перевіряють правильність оформлення експертних висновків на електронні версії проектів підручників. У випадку неправильного оформлення експертного висновку експерт зобов’язаний доопрацювати його протягом трьох робочих днів;

узагальнюють результати експертизи з кожного навчального предмета; готують пропозиції про надання грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України” проектам підручників, що отримали не менше двох (для зарубіжної літератури — трьох) експертних висновків з висновком про доцільність надання грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”.

2) у першому турі II етапу Конкурсу аналізують результати вибору електронних версій оригінал-макетів підручників з кожного навчального предмета, що оформлені ЗНЗ в Репозитарії, та надають пропозиції щодо формування переліку підручників, які можуть друкуватися за кошти державного бюджету.

З кожного навчального предмета до переліку підручників, що можуть друкуватися за кошти державного бюджету, включаються підручники, які за результатами вибору електронних версій оригінал-макетів підручників з

кожного навчального предмета, що оформлені ЗНЗ в Репозитарії, отримали результат вибору більше двох тисяч.

До переліку підручників, що можуть друкуватися за кошти державного бюджету, з навчальних предметів, для яких сумарний результат вибору становить менше двох тисяч, включається один підручник, який за результатами вибору електронних версій оригінал-макетів підручників з кожного навчального предмета, що оформлені ЗНЗ в Репозитарії, отримав найкращий результат вибору.

4. Організація роботи конкурсних комісій покладається на голів та секретарів цих комісій.

5. Конкурсні комісії здійснюють роботу у строки, визначені наказом МОН України про проведення Конкурсу.

6. Проекти підручників, експертні висновки на електронні версії проєктів підручників та довідки про стан доопрацювання проєктів підручників, поданих на Конкурс, результати вибору електронних версій оригінал-макетів підручників з кожного навчального предмета, що оформлені ЗНЗ в Репозитарії, передаються ІМЗО головам конкурсних комісій у день початку їх роботи на кожному етапі.

7. Результати роботи конкурсних комісій на кожному етапі оформлюються протоколами, які підписують голова, секретар та всі члени конкурсних комісій, які брали участь у засіданні.

Протоколи конкурсних комісій оприлюднюються на офіційному веб-сайті МОН України та веб-сайті ІМЗО протягом трьох робочих днів після завершення їх роботи на кожному етапі.

8. Рішення конкурсних комісій вважаються правомочними, якщо у засіданні брали участь не менше 2/3 їх членів.

9. Оголошення висновків конкурсних комісій здійснюється членами конкурсних комісій наступного дня після завершення їх роботи на кожному етапі Конкурсу окремо і проводиться відкрито із запрошенням учасників, експертів, ЗНЗ, представників громадськості, видавництва, засобів масової інформації.

10. Усі проєкти підручників, експертні висновки на електронні версії проєктів підручників та довідки про стан доопрацювання проєктів підручників, поданих на Конкурс, результати вибору електронних версій оригінал-макетів підручників з кожного навчального предмета, що оформлені ЗНЗ в Репозитарії, разом з протоколами засідань конкурсних комісій передаються їхніми головами у день завершення роботи на кожному етапі до ІМЗО, про що складаються відповідні акти приймання-передавання, які підписують голови конкурсних комісій та директор ІМЗО.

VII. Апеляційна комісія Конкурсу

1. Апеляційна комісія Конкурсу (далі — апеляційна комісія) на I етапі Конкурсу розглядає апеляції учасників стосовно дотримання процедури його проведення, подані не пізніше трьох робочих днів з дати оголошення висновків конкурсних комісій, інформує МОН України та ІМЗО про свою позицію щодо обґрунтованості поданих апеляцій.

2. Склад апеляційної комісії у кількості п'яти осіб затверджується наказом МОН України до закінчення строку подання комплектів конкурсних матеріалів.

Членами апеляційної комісії не можуть бути учасники, експерти, члени конкурсних комісій та особи, які мають конфлікт інтересів з авторами, проекти підручників яких подані на Конкурс.

Інформація про склад апеляційної комісії оприлюднюється на офіційному веб-сайті МОН України та веб-сайті ІМЗО.

3. Організація роботи апеляційної комісії покладається на голову та секретаря цієї комісії.

4. Апеляції учасників розглядаються апеляційною комісією протягом одного робочого дня.

5. За результатами засідання апеляційної комісії складається протокол, який підписують голова, секретар та всі члени апеляційної комісії, які брали участь у засіданні.

6. Рішення апеляційної комісії є правомочним, якщо в її засіданні брали участь більше 2/3 її членів.

7. Рішення апеляційної комісії, викладене в протоколі, доводиться листами до відома учасників, які подавали апеляції, та подається до ІМЗО протягом трьох робочих днів після завершення її роботи для урахування його під час підготовки матеріалів для розгляду на колегії МОН України за результатами I етапу Конкурсу та прийняття відповідного рішення.

Про це складається відповідний акт, який підписують голова апеляційної комісії та директор ІМЗО.

8. Рішення апеляційної комісії оприлюднюється на офіційному веб-сайті МОН України та веб-сайті ІМЗО протягом трьох робочих днів після завершення її роботи.

VIII. Підбиття підсумків Конкурсу

1. Учасники мають право подати апеляції до апеляційної комісії щодо процедури проведення Конкурсу не пізніше трьох робочих днів з дня оголошення висновків конкурсних комісій на I етапі Конкурсу.

2. За результатами роботи конкурсних та апеляційної комісій та за підсумками вибору ЗНЗ підручників ІМЗО готує матеріали для їх розгляду на колегії МОН України.

3. Результати Конкурсу розглядаються на колегії МОН України у строк не більше тридцяти календарних днів після подання відповідних матеріалів на кожному етапі Конкурсу окремо.

Рішення колегії МОН України є підставою для прийняття таких наказів МОН України:

за результатами I етапу Конкурсу — “Про надання підручникам грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”;

за результатами II етапу Конкурсу — “Про затвердження переліку підручників, що можуть друкуватися за кошти державного бюджету”.

Накази оприлюднюються на офіційному веб-сайті МОН України та веб-сайті ІМЗО, в Репозитарії у тижневий строк після їх підписання.

4. У разі встановлення апеляційною комісією порушення процедури проведення I етапу Конкурсу колегія МОН України може прийняти рішення про невизнання результатів Конкурсу.

У цьому випадку МОН України повторно проводить Конкурс з навчальних предметів, стосовно яких встановлено порушення процедури проведення Конкурсу.

5. Усі документи, що стосуються Конкурсу, зберігаються в ІМЗО протягом двох років після оприлюднення за результатами I етапу Конкурсу наказу МОН України “Про надання підручникам грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”.

6. При виданні підручників на звороті титульного аркуша обов’язково вказуються відомості про експертів, які зробили висновок про доцільність надання підручнику грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”.

7. У разі відмови видавництва друкувати за рахунок коштів Державного бюджету України замовлений тираж підручника питання про видання накладу підручника вирішується комітетом з конкурсних торгів ІМЗО під час проведення процедури закупівлі на видання, придбання підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

ІХ. Фінансування

Витрати на проведення Конкурсу здійснює МОН України за рахунок коштів Державного бюджету України в межах асигнувань, передбачених МОН України на зазначені цілі, а також коштів, не заборонених чинним законодавством.

*Директор департаменту
загальної середньої та дошкільної освіти
Ю. Г. Кононенко*

Інструктивно-методичні матеріали для проведення експертизи електронних версій проектів підручників

Метою цієї експертизи є виявлення відповідності параметрів проекту підручника (рукопису або оригінал-макету) психолого-педагогічним критеріям, що засвідчує можливість використання підручника у навчальному процесі і доцільність надання йому грифу “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”.

Експертизі підлягають такі параметри проекту підручника:

1. Відповідність проекту підручника навчальній програмі.

Ознайомитися з навчальними програмами з усіх навчальних предметів можна на офіційному веб-сайті Міністерства освіти і науки України:

1) навчальні програми для 5-9-х класів для загальноосвітніх навчальних закладів: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/;

2) навчальні програми для 8-9-х класів для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивченням окремих предметів:

http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1384763942/.

Оцінюючи проект підручника щодо відповідності його навчальній програмі, експерт має врахувати право на авторське представлення послідовності викладу навчального матеріалу в проекті підручника, уведення додаткових питань, що сприяють розкриттю сутності поняття, передбаченого навчальною програмою тощо.

Слід ураховувати, що авторське бачення відповідності навчальній програмі має бути обґрунтованим і не призводити до перевантаження навчального змісту.

Критерії експертизи:

- повнота і вичерпна реалізація в підручнику предметного змісту, визначеного навчальною програмою;
- відповідність обсягу підручника кількості навчальних годин, відведених на вивчення предмета;
- логічна послідовність і систематизованість викладу основних змістових питань, дотримання принципів доступності, наочності та ін.

Невідповідність змісту проекту підручника навчальній програмі може бути підставою для відхилення підручника.

2. Відповідність проекту підручника цілям і завданням освіти (сучасній освітній парадигмі)

Проект підручника має бути спрямований на досягнення цілей і завдань освіти, задовольняти потреби всіх своїх користувачів: для учнів бути цікавою й ефективною навчальною книгою; для вчителів стати основою

розгортання навчального процесу, побудови власної методичної системи; для батьків бути зрозумілим порадником у наданні допомоги своїм дітям у навчанні.

Критерії експертизи:

- реалізація ідей особистісно орієнтованого підходу в проекті підручника (у змісті підручників *особистісно орієнтований підхід* має реалізуватися через різнорівневе представлення елементів знань і способів виконання навчальних дій; розгляд можливих способів виконання одного й того самого прийому обчислення чи розв'язування задачі; забезпечення поля для вибору учнем завдань відповідно до свого рівня навчальних можливостей тощо);
- компетентісна орієнтованість змісту підручника (*компетентісний підхід* має бути реалізовано як у змісті завдань, так і в методичному апараті підручника, передбачаючи формування не лише знань, а й способів діяльності, здатності застосовувати вивчене у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях, висловлювати власні судження, обґрунтовуючи їх, здійснювати логічні міркування, оцінювальні дії, формулювати висновки тощо. Підручник має сприяти формуванню в учнів крім предметної також ключових компетентностей (уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математичної, соціальної, гендерної, громадянської, загальнокультурної, підприємницької і здоров'язбережувальної);
- реалізація діяльнісного підходу в проекті підручника (діяльнісний підхід у змісті підручника може бути реалізований через систему завдань, проблемних ситуацій, що спонукають до активної діяльності кожного учня на уроці й водночас до свідомої самостійної роботи, до застосування на практиці здобутих знань, до колективної діяльності та самоосвіти).

3. Аналіз структурних компонентів проекту підручника

Нова філософія шкільної освіти передбачає використання підручників нового покоління, які водночас із традиційними дидактичними функціями (інформативною, трансформаційною, мотиваційною, систематизувальною, інтегративною, самоконтролю, розвивальною, виховною тощо) виконували б ще й нові (функцію розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів в інформаційному просторі; функцію розвитку ключових і предметних компетентностей).

Сучасний підручник — складний комплекс, що складається з текстового і позатекстового структурних компонентів, які добираються і розташовуються в окремих темах відповідно до особливостей навчального матеріалу (див. таблицю).

Структура шкільного підручника

Компонент	Складники компонента		
	Основний текст	Додатковий текст	Пояснювальний текст
Текстовий	<p><i>За змістом:</i> вступний; інформаційний; заклучний.</p> <p><i>За характером:</i> опис; оповідання; пояснення; проблемний виклад; узагальнення.</p>	<p>1. Документи 2. Науково-популярні тексти 3. Художні тексти</p>	<p>Посторінковий словник. Пояснення у дужках всередині основного тексту. Підписи до ілюстрацій. Дані про подані документи та авторів їх. Винесення</p>
Позатекстовий	Ілюстрації	Методичний апарат	Апарат орієнтування
	<p><i>Зображувальні:</i> малюнки; репродукції; фотоілюстрації; документальні зображення; <i>Умовно-графічні:</i> графіки; карти; картосхеми, плани; схеми, креслення</p>	<p>1. Запитання і завдання: відтворювальні; перетворювальні; творчо-образні; проблемні 2. Текстові таблиці: порівняльні узагальнювальні; конкретизувальні; ілюструвальні. 3. Опорні схеми (структурно-логічні) 4. Плани-схеми, пам'ятки-алгоритми 5. Завдання для самоконтролю</p>	<p>1. Загальний зміст 2. Рубрикація і тематичні символи 3. Сигнали-символи (пiктограми) 4. Видiлення в тексті (курсивом, жирним шрифтом тощо) 5. Словники і покажчики: понять, дат імен 6. Глосарій 7. Колонтитули, шмуцтити 8. Бiблiографiя 9. Довiдники</p>

Критерії експертизи:

3.1. Відповідність тексту та ілюстрацій підручника основним психолого-педагогічним вимогам:

- побудова й структура текстів (виділення головного, доцільність поділу на параграфи, пункти їх послідовність і зв'язки між ними, чіткість формулювання висновків, правил і визначень, цілісність викладу);
- стиль текстів (поєднання ознак наукового і науково-популярного стилів; наявність предметно орієнтованого, інструментально орієнтованого, ціннісно орієнтованого компонентів змісту; уникнення стереотипів і мови ворожнечі; відповідність вимогам гендерного підходу; наявна діалогічність текстів);
- співвідношення й взаємозв'язок основного, додаткового й пояснювального текстів (раціональний розподіл тексту на основний і додатковий);
- мова текстів (має бути лаконічною, точною і зрозумілою для учнів, позбавленою будь-яких дискримінаційних смислів, відповідати нормам української літературної мови й слугувати зразком для мови учня (у підручниках для шкіл з навчанням мовами національних меншин — вимогам мов національних меншин));
- доступність викладу (відповідність складності й обсягу матеріалу можливостям засвоєння його учнями підліткового віку на належному рівні й за встановлений час (не більше 5 ± 2 нових одиниць матеріалу, не більше 4 % суб'єктивно незнайомих слів, у тому числі й наукових термінів); відповідність ступеня абстрактності викладу матеріалу віковим психологічним особливостям учнів; доцільність використання аналогії для пояснення складних процесів, наявність прикладів для пояснення абстрактних понять, достатність і вичерпність наведених пояснень, вказівок тощо; доцільність обраних конструкцій речень для розуміння тексту (оптимальною кількістю для розуміння і сприйняття учнями середніх класів є 10-15 слів у реченні);
- науковість змісту (відповідність змісту підручників новітнім досягненням сучасної науки, встановленим у ній положенням; вірогідність усіх наведених фактів та понять; повнота розкриття сутності різноманітних об'єктів вивчення їх у взаємозв'язках і розвитку; трансформація й точність вираження наукових понять і уявлень в означеннях і термінах, прийнятих у науці; забезпечення у підручнику системності й цілісності знань, відображення еволюції наукових ідей, ролі діячів науки, насамперед вітчизняних учених, у розвитку відповідної галузі науки);
- наявність елементів змісту й вимог, що призводять до перевагання учнів (недоцільність уведення окремих тем, понять; дублювання, передчасні завдання щодо розуміння й пояснення тощо);
- дидактична доцільність використання ілюстративного матеріалу (оптимальне співвідношення образотворчих і умовно-графічних матеріалів, малюнків або документальних фотографій, методична доцільність розміщення їх у книжці; наявність завдань, спрямованих на роботу учнів з ілюстративним матеріалом; роль ілюстративного матеріалу в реалізації провідних функцій підручника (розвивальна спрямованість наочних зображень, інформаційність, естетичне виконання, національний колорит); дидактично обґрунтований зв'язок наочних зображень з текстом та іншими структурними компонен-

тами підручника; відповідність ілюстрацій віковим особливостям школярів; якість виконання ілюстративного матеріалу, художнє оформлення, формат, обсяг, поєднання кольорів, естетичне сприйняття проєкту підручника).

3.2. Повнота реалізації можливостей методичного апарату в забезпеченні організації навчально-пізнавальної діяльності учнів:

- ефективність апарату засвоєння знань (наявність різних типів навчальних завдань і вправ — пропедевтичні, ввідні, пробні, тренувальні, творчі; питома вага серед них творчих, розвивальних; розташування їх у підручнику з урахуванням основних етапів процесу навчання — сприймання навчального матеріалу, усвідомлення й осмислення його (розуміння, закріплення, застосування на практиці);
- доцільність використання пам'яток, алгоритмів, зразків виконання завдань тощо;
- наявність засобів мотивації, стимулювання пізнавального інтересу, розвитку інтелектуальної, зокрема творчої, діяльності учнів, оволодіння учнями прийомами розумової діяльності (індукція, дедукція, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо),
- наявність засобів організації різних видів діяльності і комунікації між учасниками освітнього процесу, завдань для організації групової, навчально-дослідної та проєктної діяльності учнів;
- наявність засобів диференціації, індивідуалізації та персоналізації навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх пізнавальних можливостей.

3.3. Доцільність і ефективність апарату орієнтування в підручнику:

- наявність компонентів апарату орієнтування — змісту, вступного звернення до читача; словника, покажчика, шмуцитулів, довідників тощо;
- раціональність рубрикацій,
- доцільність використання сигналів-символів; однотипність їх і наступність у використанні елементів апарату орієнтування
- інструментальність вступного звернення до читача, доцільність його;

3.4. Забезпечення виховної, розвивальної та здоров'язберезувальної функцій:

- зміст підручника сприяє формуванню патріотизму, любові і поваги до Батьківщини, свого народу, його мови, державних, національних, рідних цінностей, толерантному ставленню кожної людини, незалежно від її статі, етнічної, релігійної, культурної приналежності чи інших ознак, навчає міжнаціонального і міжконфесійного діалогу; виховує особистість, готову до ефективної міжкультурної взаємодії в нових історичних реаліях, чутливу до людської інакшості та нетерпиму до проявів расизму, ксенофобії й нетерпимості до людських відмінностей. Експерт має проаналізувати в підручниках наявність елементів полікультурного виховання, як одного з пріоритетних напрямів у підготовці особистості в умовах європейської інтеграції.
- зміст підручника виховує характер, сприяє розвитку особистості, створенню умов для самовизначення і соціалізації учня на основі соціокуль-

турних, духовно-моральних цінностей і прийнятих у суспільстві правил і норм поведінки в інтересах людини, родини, суспільства і держави;

- навчає раціонального природокористування, дотримання безпечних норм життєдіяльності.

3.5. Відповідність гендерному підходу в освіті

Текстові та позатекстові (ілюстрації, методичний апарат, апарат орієнтування) матеріали підручника позбавлені гендерних стереотипів, андроцентризму, дискримінацій за ознакою статі (сексизмів), що виявляється у:

- паритетності представлення осіб обох статей — рівномірному співвідношенню жіночих і чоловічих образів;
- відсутності сегрегації й поляризації за ознакою статі — навмисного розділення осіб обох статей шляхом приписування їм принципово різних форм соціальної активності, зображення їх як протилежностей, що протиставляються одна одній та начебто не мають між собою спільних рис і якостей, спільної діяльності;
- відсутності тенденції прив'язувати різні форми активності або пасивності зображуваних людських образів до статі (як правило, активність — до чоловічої, пасивність — до жіночої);
- відсутності стереотипних гендерних сценаріїв, що прив'язують жіночі образи передусім до приватної сфери (сім'ї, господарства, піклування про дітей), а чоловічі — до інших, масштабніших форм соціальної активності, зображенні осіб обох статей (і дітей, і дорослих) у різноманітних (за змістом та масштабом) ролях і видах діяльності;
- зображенні людини загалом і загальнолюдських цінностей як через образ чоловіка (що наразі домінує), так і через образ жінки.

Експерт письмово оформлює результати проведеної ним експертизи у вигляді розгорнутої рецензії, що завершується одним із варіантів висновку: про доцільність надання підручнику грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”;

- про необхідність доопрацювання проекту підручника;
- про відхилення проекту підручника.

На останній сторінці рецензії та висновку експерт ставить свій підпис і дату заповнення. Результати експертизи й перевірки мають бути засвідчені підписом керівника закладу, у якому працює експерт, і печаткою цього закладу (за наявності).

Вимоги до експертного висновку

Експертний висновок — складений фахівцем критичний відгук на проект підручника, що містить зауваження, пропозиції та висновки.

Метою експертизи проекту підручника є визначення доцільності рекомендації його до використання у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

Реквізити експертного висновку такі:

1. Назва документа (Експертний висновок на...).
2. Зазначення у назві:
 - заголовка проекту підручника та його обсягу (... оригінал-макет або рукопис підручника “Українська мова” підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів, обсяг — 250 с. комп’ютерного набору,...);
 - прізвища та ініціалів автора (авторів) проекту підручника (... автор — В. Ф. Жовтобрюх).
3. Аналіз тексту проекту підручника, що містить:
 - загальну характеристику відповідності параметрів проекту підручника навчальній програмі, психологічним, педагогічним критеріям, що засвідчує можливість його використання, у навчально-виховному процесі;
 - посторінкові критичні зауваження, пропозиції;
 - висновки:
 - про доцільність надання підручнику грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”;
 - про необхідність доопрацювання проекту підручника;
 - про відхилення проекту підручника.
4. На останній сторінці експертного висновку експерт ставить свій підпис та дату заповнення. Результати експертизи засвідчуються підписом керівника закладу, в якому працює експерт, та печаткою цього закладу (за наявності).

Основні вимоги до експертного висновку: науковість, об’єктивність, недвоязначність у висвітленні думок, доброзичливість, обґрунтованість висновків.

Характерними є такі слова й вирази (мовні кліше): *автор показує (висвітлює, наголошує, заглиблюється, аргументує, аналізує, систематизує, вводить в обіг, розкриває, підкреслює, відтворює, охоплює, сперечається, полемізує, відкидає, заперечує); робота характеризується...; актуальність її визначається...; цінність роботи полягає в...; шкода, що у роботі немає (бракує)...; замало (непереконливо) висвітлено...; не розкрито...; робота має високий (низький) науковий або методичний рівень; заслуговує на схвалення...; становить певний (вагомий) внесок у розвиток...*

Висловлення зауважень і рекомендацій є для експертного висновку необхідним. Зазвичай перелікові помічених у проекті підручника недоліків передують такі мовне кліше:

Відзначаючи в цілому відповідність проекту підручника вимогам Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та змістовим лініям навчальної програми, схвально оцінюючи його змістове наповнення і методичний апарат, а також інноваційну структуру, вважаємо за потрібне висловити деякі зауваження і пропозиції...

...Разом з тим, можна вказати й певні недоліки в роботі, подолання яких сприятиме підвищенню якості роботи...

Дозволимо собі висловити кілька рекомендацій, які могли б поліпшити зміст роботи...

У плані побажань можна зауважити таке...:

Компетентнісні засади сучасного підручникотворення

*Топузов О. М.,
директор Інституту педагогіки
НАПН України*

Важливим чинником здійснення освітніх реформ, що відповідають викликам сьогодення, є не тільки проголошення інноваційних ідей, але й забезпечення наступності та послідовності у практичному втіленні їх.

Одним із потужних ресурсів модернізації загальної середньої освіти в Україні є запровадження компетентнісного підходу, який відповідає вимогам дитиноцентризму й стверджує цінність особистості дитини, її фізичного, психічного й соціального розвитку, привертає належну увагу педагога до становлення в процесі навчання ціннісних ставлень, потреб і мотивів учня. Організація освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу забезпечує реалізацію прагнення учня до спілкування та взаємодії з іншими учнями, до доцільної самостійності в процесі навчання, створює умови для практичної реалізації здобутого досвіду. Це, своєю чергою, мотивує науковців, методистів й учителів до проектування та впровадження змін у класно-урочну систему навчання, до удосконалення форм, методів і засобів навчання, розроблення нового навчально-методичного забезпечення навчання й контролю.

Шкільний підручник традиційно залишається одним із головних дидактичних засобів, що водночас відображає основні елементи системи навчання — цілі й зміст навчання, його форми й методи — і дає змогу реалізувати їх на практиці. Саме тому важливим критерієм розроблення й оцінювання підручника є аналіз відповідності його компетентнісному підходу. Навіть попри те, що компетентнісному підходу в освіті присвячено значну кількість наукових і методичних праць, у багатьох випадках триває узгодження категоріального апарату його, структури компетентностей, критеріїв, класифікаційних ознак, параметрів порівняння тощо. Відтак, серед питань, що є важливими сьогодні для експертів, виокремлюються: за якими показниками

оцінювати реалізацію компетентнісного підходу засобами підручника, чим компетентнісно орієнтований підручник відрізняється від “знаннєвого”, чи є достатніми педагогічні інструменти, закладені у підручниках, для повноцінного формування ключових і предметних компетентностей.

У компетентнісному підході вихідними є поняття “компетенція” і “компетентність”. Поняття “компетенція” більше відображає зовнішні чинники і вводить як вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду й ставлення. Поняття “компетентність” відображає внутрішній бік діяльності учня щодо реалізації цих вимог, і визначається як набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, яка складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлень, що можуть цілісно реалізуватися на практиці. За цільовими й змістовими ознаками компетентності поділяються на ключові (уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами (комунікативна), математична, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров’язбережувальна компетентності), загальнопредметні (галузеві) та предметні.

Із психолого-педагогічного погляду, визначення компетентності надає можливість виокремити такі її складники:

- здатність суб’єкта — є власне психологічним складником;
- розв’язання завдань — праксеологічний (діяльнісний) складник;
- клас завдань — культурологічний складник.

Зрозуміло, що формування компетентностей лише частково реалізується засобами підручника. Повноцінна реалізація компетентнісного підходу передбачає активну взаємодію між учнями, учнями й учителем (інтерактивне навчання), широке застосування проблемного викладення навчального матеріалу, пошукове та дослідницьке навчання, учнівські проекти.

Використання компетентнісного підходу висуває цілком конкретні вимоги до новітнього підручника, які мають урахуватись у процесі підручникотворення, і ставати засадничими. Традиційна українська освіта і школа були й багато в чому залишаються зосередженими на здобутті учнем знань, що зумовлює спрямованість освітнього процесу на засвоєння учнем якнайбільшого обсягу матеріалу, на енциклопедичність освіти, занадто академічне, вербальне навчання. Намагання деяких авторів з метою всебічного і повного, на їхню думку, пояснення матеріалу, спричиняє переобтяження змісту другорядним матеріалом і, відповідно, збільшує обсяг і вагу підручника.

Не варто ототожнювати або протиставляти знання й компетентності. Знаннєвий підхід має певні позитивні риси, адже знання завжди відіграватимуть важливу роль у житті людини, однак розуміння їх як самоцінної основи змісту освіти є хибним. Справа в тім, що людина навчається впродовж життя і процес такого навчання має специфічні відмінності, зумовленими її віковими особливостями і потребами. Найголовніше завдання школи — навчити вчитися, показати корисність знань, практичну значущість їх, навчити молоду людину виявляти свої знання у навчальній і практичній діяльності. І питання “Що потрібно вивчати в школі?”, “Чи спроможна дитина опа-

нувати цей зміст?” зумовлюють періодичні внесення змін до навчальних програм і підручників. Головне, щоб у шкільних програмах містилися чіткі вимоги для засвоєння базових понять, без яких неможливе прирощення нового змісту.

Оскільки підручник є засобом реалізації змісту освіти, він має проєктувати відповідні компетенції, на основі яких формуватимуться компетентності особистості. Ця вимога є досить складною, адже в навчальному матеріалі підручника можна безпосередньо представити лише знання, а не вміння й навички, ціннісні ставлення, досвід діяльності, особистісні якості, певний рівень розвитку яких передбачено відповідною компетенцією. Для того щоб підручник створював умови для формування цих складників компетентності особистості в процесі засвоєння змісту освіти, необхідно розробити й втілити відповідний апарат організації засвоєння, що породжує нові функції тексту й позатекстових елементів підручника. Підручник, побудований на засадах компетентнісного підходу, не стільки містить описи й пояснення, скільки спонукає до навчально-пізнавальної діяльності.

Використання підручника завжди пов'язане з певним організаційно-методичним забезпеченням навчального процесу. Тож сучасний підручник, побудований на компетентнісних засадах, має передбачати можливість застосування різноманітних організаційних форм і методів навчання, сприяти збагаченню їх арсеналу. Структурування навчального матеріалу в такому підручнику дає змогу активно впроваджувати інноваційні форми і методи роботи з метою застосування здобутих знань і набутих навичок, для пояснення явищ, проведення досліджень і передбачає не лише засвоєння результатів наукового пізнання, а й опанування самого процесу здобуття їх, що удосконалює пізнавальну діяльність учня, розвиває його творчі здібності й мислення. Підручник має створювати умови для самоосвіти, самоосвітньої діяльності учня. Систему завдань самоконтролю слід будувати у такий спосіб, щоб учень міг оцінити – за результатами засвоєння матеріалів – не лише рівень своїх знань, а й уміння і навички, ціннісні ставлення, досвід і навіть рівень розвитку особистісних якостей.

Підручник на засадах компетентнісного підходу успішно розв'язує проблеми інтелектуального навчання й виховання учнів, що передбачає сформованість певних особистісних якостей, спрямованих на підвищення продуктивності інтелектуальної діяльності учнів. Водночас інтелектуальна ініціатива об'єднує пізнавальні й мотиваційні чинники діяльності і передбачає готовність виходити за межі стимульованої ззовні інтелектуальної діяльності. Урахування нового смислового наповнення підручника в контексті сучасної компетентнісно-орієнтованої системи освіти й виховання зростаючої особистості має переорієнтувати освітню діяльність на творення людини як особистості, коли основним критерієм виокремлення освітнього простору постає широкий спектр освітньо-педагогічної діяльності у взаємодії з політичною, інформаційною, культурною, етнічними сферами, пов'язуючи освітній простір із соціально-просторовими феноменами. Акцентування уваги на особистісних цінностях, способах і можливостях реалізації їх вимагає актуалізації гуманістичних тенденцій, відходу від раціоналістичних,

прагматичних імперативів сучасної епохи, яка потребує людини знаючої, творчої, ініціативної і водночас інноваційно мислячої.

Упровадження компетентнісного підходу в загальній середній та вищій освіті створює нові можливості для розвитку теорії і практики вітчизняного підручникотворення. Передовсім зауважимо, що авторами (співавторами) значної частини вітчизняної навчальної (навчально-методичної) літератури для загальноосвітніх навчальних закладів є або вчителі, або науково-педагогічні працівники вищих навчальних закладів. І досить рідко зустрічається авторський колектив, у складі якого є і вчитель-практик, і науковець (зауважимо, саме такий колектив є найефективнішим у практиці творення навчальної книги). Необхідні вміння й навички, досвід підручникотворення формуються у більшості авторів у процесі творчого пошуку, іноді – інтуїтивно.

Не менш проблематичним завданням є й підготовка висококваліфікованого експерта навчальної книги. Саме тому виникла нагальна потреба у створенні гнучкої системи підготовки фахівців у галузі підручникотворення, а також для здійснення професійної експертизи та апробації підручників. Розроблення концепції компетентнісно орієнтованих підручників, їх створення, підготовка вчителів до організації компетентнісно орієнтованого навчання стали предметом спільної уваги наукових установ, інститутів післядипломної педагогічної освіти, педагогічних університетів.

Теоретико-методологічні засади експертизи навчальної продукції та змісту освіти

*Максименко С. Д.,
директор Інституту психології
ім. Г.С. Костюка НАПН України*

Психологічна експертиза — один із найскладніших напрямів діяльності академічного психолога й психолога-практика.

Мета проведення експертизи полягає у визначенні відповідності діагностичних методик, психокорекційних та розвивальних, реабілітаційних технік, соціологічних і соціально-психологічних опитувальників, що застосовуються в навчальних закладах, визначенням вимогам.

Досягнення мети передбачає реалізацію таких завдань:

- організація багаторівневої структури здійснення експертизи навчального інструментарію, що використовується в навчальних закладах;
- визначення діагностичного мінімуму, який забезпечить ефективний психологічний супровід навчально-виховного процесу в закладах освіти;
- вилучення з професійної діяльності працівників психологічної служби закладів освіти некоректного психологічного та соціологічного інструментарію.

Багаторічний досвід проведення психологічних експертиз у навчальній діяльності суб'єктів різних типів навчання та навчальних закладів дає підстави стверджувати таке:

1. Психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти дає відповідь на два запитання: 1) якою мірою психологічна складова змісту компетентностей, сформульованих в освітніх стандартах, відображена у змісті навчальних матеріалів (програмах і підручниках); 2) чи є достатніми педагогічні інструменти, закладені у підручниках, для повноцінного формування в учнів особистісних здатностей для самостійного вирішення типів життєвих завдань, передбачених державними стандартами освіти? Відповіді на ці запитання допомагають не тільки ступінь реалізованості стандартів у матеріалах підручників, але й міру обґрунтованості та доцільності введення в стандарти тих чи інших складових ключових компетентностей сучасної освіти. Крім того, тільки на базі такої змістовної експертизи можна провести експертизу навчального процесу й визначити реальний рівень і якість розвитку учнів як суб'єктів життєдіяльності за умов застосування компетентнісного підходу.

2. Матеріали експертизи доводять, що компетентнісний підхід, хоча й недостатньою мірою, але набуває дедалі більшого втілення у підручниках нового покоління. Слід зазначити, що підручники з традиційних навчальних предметів, особливо математичної і природознавчої освітніх галузей, більшою мірою орієнтовані на традиційну наукову парадигму, ніж гуманітарної освітньої галузі. Можна стверджувати, що проведена експертиза має стати якісною підставою для подальшого відбору підручників й експертизи нових шкільних підручників.

3. Значну проблему утворюють набір та зміст ключових компетентностей, визначені в Державному стандарті. Результати експертизи свідчать, що частина з них узагалі не відображена у підручниках, і виникає обґрунтований сумнів у можливості такого втілення, оскільки закладені в них базові поняття не підлягають науковій операціоналізації. Друга проблема пов'язана зі структурою ключових компетентностей. Так, попередній аналіз навчальної продукції засвідчує, що здоров'язбережувальна компетентність переповнена різнобічним змістом, який неможливо реалізувати в одному навчальному предметі, навіть у їх комплексі. А ключова компетентність "вміння вчитися", навпаки, подана так, нібито формування цього вміння закінчується у початковій школі й не потребує подальшого розвитку.

4. Окрему проблему становить питання оцінювання ступеня сформованості компетентностей у процесі навчання. Якщо у більшості підручників якоюсь мірою впроваджено компетентнісний підхід у формі навчальних завдань на виконання певної діяльності, то в інших зовсім не передбачено педагогічних інструментів оцінювання рівня та якості виконання таких завдань. Ця ситуація призводить до того, що у підсумкову педагогічну оцінку успішності навчальної діяльності школярів потрапляє тільки знання складова навчання, а компетентнісна залишається поза оцінюванням.

5. Психологічна складова у більшості ключових компетентностей прописана на недостатньому професійному рівні, а психологічної підготовки

авторів підручників часто бракує для їх адекватного відображення в самому підручнику. Напевно, сьогодні слід ставити питання про виокремлення психологічної компетентності як окремої ключової компетентності, що має формуватися у сучасного школяра. Вона має забезпечувати цілеспрямований розвиток його свідомості й самосвідомості, мислення і почуттів, здатностей до ділового та міжособистісного спілкування тощо.

6. Результати експертизи засвідчують необхідність розроблення та впровадження окремої програми консультування авторів шкільних підручників із технології реалізації компетентнісного підходу загалом та його психологічної складової зокрема.

Нами запропоновано модель експертної оцінки психологічної складової формування компетентностей.

1. *Експертна оцінка психологічної складової загальнокультурної компетентності.*

2. *Експертна оцінка психологічної складової громадянської компетентності.*

На підставі структури громадянських цінностей (Боришевський М. Й.), виокремлено п'ять основних параметрів які розривають громадянську компетентність:

1) патріотизм, що є виявом самовідданої любові до рідної землі, її народу, держави; убоління за долю Вітчизни; потреба віддавати всі свої сили, талант служінню співвітчизникам; почуття відповідальності за сучасне й майбутнє нації, держави як реальний вияв громадянського обов'язку;

2) інтерес до історії рідного краю, його минулого, прагнення збагнути як величні, героїчні етапи в історії Батьківщини, так і причини періодів трагічних занепадів, страждань народу; пошанування видатних людей, героїв нації, які жертвовно служили народові, збагачували його культуру, науку, примножуючи внесок Вітчизни у скарбницю світової цивілізації; діяльна участь у збереженні й примноженні традицій народу, його культури, мистецтва, науки;

3) розвинена національна свідомість і самосвідомість, що є важливою складовою цілісної системи духовності людини, яка проникає в усі сфери її життєдіяльності; прагнення до ідентифікації зі своїм етносом, нацією; національна гідність у поєднанні з шанобою до всіх етносів; усвідомлення етносу, нації як носіїв неповторного, своєрідного, що має неоціненне значення у системі загальнолюдських цінностей, у збагаченні людства, примноженні його духовних і матеріальних цінностей;

4) правова вихованість, володіння правовою культурою, свідоме й відповідальне ставлення до прав і обов'язків громадян; активна протидія правовому нігілізму, захист Конституції, державних символів від будь-яких посягань із боку несвідомих членів суспільства;

5) рідна і державна мови, у яких на генетичному рівні втілюються творча сила народного духу, помисли народу, його сподівання, віра й воля; переконаність у тому, що мова будь-яких етносів, націй є однією з найкоштовніших вартостей людства як цивілізованої спільноти; неприпустимість байдужого,

зневажливого ставлення до мови навіть найменших етносів, націй як вияву невігластва, соціальної некомпетентності, антигуманності.

Критерії сформованості громадянської компетентності дають можливість судити про динаміку в розвитку громадянської компетентності на різних вікових етапах, а також “усередині” одного вікового етапу. До них належать:

- обсяг (діапазон) представлення в системі громадянської компетентності;
- глибина й повнота осмислення змісту, їхнього сенсу в життєдіяльності людини;
- активне, зацікавлене особисте ставлення до громадянської позиції, що зумовлене зв'язком останніх з актуальними потребами особистості;
- міра самоідентифікації, усвідомлення себе як суб'єкта, носія громадянських цінностей;
- прийняття параметрів як суб'єктивно значущих, власних орієнтирів, їхній регуляторний вплив на реальну поведінку індивіда;
- володіння конкретними способами й засобами саморегуляції поведінки згідно зі змістом громадянської компетентності;
- здатність активно відстоювати громадянську позицію в реальних життєвих, особливо конфліктних, ситуаціях.

На підставі параметрів та критеріїв виокремлено основні поняття, покладені в основу експертизи: громадянин, громадянство, батьківщина, держава, етнос, нація, національність, національна ідея, державна мова, рідна мова.

3. Експертна оцінка психологічної складової соціальної компетентності.

4. Експертна оцінка психологічної складової здоров'язбережувальної компетентності.

Оцінювання підлягають насамперед *життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю*. Експертиза здійснювалася за чотирима основними критеріями, що характеризують цей параметр здоров'язбережувальної компетентності:

- 1) навички раціонального харчування;
- 2) навички рухової активності;
- 3) санітарно-гігієнічні навички;
- 4) режим праці та відпочинку.

Також оцінюються *життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю*, і *життєві навички, які сприяють духовному та психічному здоров'ю*.

5. Експертна оцінка психологічної складової компетентності з інформаційно-комунікаційних технологій.

Відповідно, у психологічному аналізі ІКТ-компетентності акцентовано на певних інтелектуальних здатностях, а саме:

1. Евристичний пошук і критичне мислення:
 - знайти в мережі Інтернет релевантну інформацію;
 - перевірити електронне посилання;
 - порівняти інформацію з різних електронних джерел, знайти дві-три різні думки й зіставити з життєвими ситуаціями, зробити висновок.

2. Спілкування в цифровому середовищі (Digital-середовищі):

- здійснити електронну комунікацію з навчального питання;
- провести відеоконференцію, взяти участь у семінарі;
- уміти спілкуватися в чаті, розв'язуючи навчальне завдання;
- здійснити комунікацію в соціальній мережі/форумі, уникаючи деструктивного спілкування

3. Поводження з прикладними програмами, дистанційними курсами, проектно-технологічна діяльність з використанням ІКТ:

- виконати завдання за допомогою певної програми;
- змінити/відредагувати певний документ/файл;
- налаштувати певну програму;
- зробити електронну презентацію;
- опублікувати електронну інформацію;
- створити власний інструмент з інтерактивних ресурсів;
- зворити/презентувати проект комп'ютерними засобами;
- знайти (пройти) потрібний дистанційний (он-лайн) курс

4. Безпека інформаційно-комунікаційної діяльності (профілактика адикцій):

- виявити/заблокувати “спам”(флуд/флейм)-контент для дорослих та інший шкідливий контент;
- визначити для себе максимально можливий час перебування за комп'ютером протягом дня;
- захистити персональні дані.

6. Експертна оцінка психологічної складової підприємницької компетентності.

Підприємницька компетентність за структурою охоплює дві групи параметрів:

- 1) психологічної готовності до підприємницької поведінки й діяльності.
- 2) психологічної оснашеності конструювання цієї готовності.

Таким чином, параметри психологічної готовності до підприємницької діяльності містять три елементи: 1) систему мотивацій економічного успіху; 2) емоційне ставлення до предмета економічної діяльності й поведінки; 3) вольове напруження до здійснення та підтримки економічної діяльності. Параметри психологічної оснашеності цієї готовності теж охоплюють три компоненти: 1) психологічні функції організації й управління досвідом економічної поведінки та діяльності; 2) психічні функції і процеси (економічне мислення, економічна ідентифікація); 3) психологічні якості індивіда як суб'єкта економічної діяльності (підприємливість, конкурентоспроможність, асертивність).

Отже, було виокремлено шість параметрів, які операційно відображено в показниках (індикаторах), за якими оцінюються тексти підручників.

Вимоги до оцінювання сучасного підручника

*Ляшенко О. І.,
академік-секретар Відділення загальної
середньої освіти НАПН України*

Ми часто вживаємо вираз “сучасний підручник”. Проте кожен із нас вкладає в цей вислів власне бачення того, що під цим розуміти. Дехто вважає, що це навчальна книга, яка містить усі необхідні методичні засоби (вправи, задачі, інструктивні матеріали для виконання лабораторних і практичних робіт, тести й завдання для самоконтролю тощо), котрі дають можливість учневі засвоїти зміст навчального предмета. Тобто, на думку прихильників такого розуміння сучасного підручника, це має бути своєрідний самовчитель, скориставшись яким учень може самостійно, без допомоги вчителя, вивчити предмет.

Є й інше бачення підручника — як основи (ядра) навчально-методичного комплексу, на базі якого створюються різноманітні матеріали, використання яких учителем забезпечує повний дидактичний цикл навчання предмета. Тобто шкільний підручник є не лише навчальною книгою учня, а й методичним дороговказом учителя, котрий вибудовує на його підставі систему навчання предмета з використанням різноманітних навчально-методичних матеріалів: робочих зошитів, збірників вправ і завдань, збірок тестів тощо.

Останнім часом, у зв’язку з упровадженням в освіті інформаційно-комунікаційних технологій, набуває поширення думка, що сучасний підручник має передбачати комп’ютерну підтримку у вигляді інформаційних ресурсів — додатків до навчальної книги, що доповнюють її: CD або DVD-дисками з мультимедійними матеріалами, фрагментами відео, модельними ілюстраціями природних явищ тощо.

Нарешті, на вершині різних тлумачень сучасного підручника перебуває посилення на необхідність запровадження електронних підручників у широкому розумінні цього терміна — від сканованих текстів для так званих електронних книг до сучасних навчальних систем із використанням Інтернету й соціальних мереж.

Кожне з цих тлумачень має право на існування і за певних психолого-педагогічних умов організації навчального процесу може бути ефективним і реалізованим у навчальному виданні. Тому, щоб оцінити підручники, подані на конкурсний відбір, слід чітко уявляти, що ми оцінюємо — самостійну навчальну книгу чи складник навчально-методичного комплексу. Оскільки умови проведення конкурсу не передбачають останнього виду підручника, аби оцінити конкурсні матеріали треба вибудувати узагальнений образ навчальної книги, яка підлягає оцінюванню експертами. З цією метою у Положенні про конкурсний відбір підручників сформульовані вимоги до

його складників. Можна сперечатися щодо досконалості такого їх набору, повноти забезпечення ними дидактичних функцій навчального процесу, проте сьогодні це не предмет дискусії, а заданий образ конкурсного підручника, яким треба керуватися в оцінюванні й поданні експертного висновку, тобто формулюванні відповіді, наскільки конкретний, поданий на конкурс підручник відповідає поставленим вимогам.

Як відомо, щоб оцінити будь-яку річ чи явище, необхідно знати відповідь шонайменше на три запитання: що ми оцінюємо; яка мета цієї процедури; яким чином це можна зробити? Відповіді на них із першого погляду здаються простими: за допомогою експертної оцінки фахівців потрібно відібрати підручники, які можуть бути використані в навчальному процесі. Однак заглиблення в їхню суть зумовлює низку уточнювальних запитань, відповідь на які варто отримати. Наприклад, щоб усвідомлювати мету оцінювання, слід знати споживача результатів цієї експертизи — чи це МОН, чи це учень, чи це вчитель? Адже залежно від цього експерт звертатиме увагу на різні аспекти навчальної книги: для МОН — це підстава для прийняття рішень; для учня — доступність навчального матеріалу, розвиток мислення й задоволення його освітніх потреб; для вчителя — наскільки цей підручник є “технологічним” у побудові його власної методичної системи навчання предмета, відповідає його методичним уподобанням.

Якість будь-якого оцінювання характеризується такими основними характеристиками, як об’єктивність, валідність, надійність і точність (в експертному оцінюванні не застосовується). Якщо оцінювання має статус виміральної процедури, то кожний з цих параметрів набуває кількісного виразу у вигляді різних коефіцієнтів і числових значень. У нашому випадку такого “букметра” немає, хоча певні правила забезпечення якості експертизи підручників існують.

Об’єктивність оцінювання досягається мінімізацією суб’єктивного впливу на результати експертизи. З цією метою необхідно стандартизувати умови проведення експертного оцінювання, розробивши єдині критерії й показники, унеможливити спотворення результатів експертизи під час їх оброблення та узагальнення.

Завдання експерта конкурсного відбору підручників насамперед полягає в наданні об’єктивного висновку для прийняття рішення МОН, максимально уникаючи суб’єктивності оцінки, яка можлива, зокрема, через його професійну належність. Попередній досвід показує, що експерти-вчителі звертають більшу увагу на дидактико-методичні аспекти оцінювання, а експерти-науковці, як правило, швидше націлені на змістову відповідність тексту підручника науковості його викладу. Аби уникнути такого дисбалансу, експерт повинен абстрагуватися від своєї фахової належності й розглядати підручник з позицій комплексної оцінки, що містить як наукові, так і дидактико-методичні фактори. Зрозуміло, кожен із нас більше розуміється у своїй сфері діяльності. Проте експерт не може бути однобічним в оцінюванні й давати оцінку лише за “своїми” показниками. Адже запропонований перелік критеріїв і показників для оцінювання конкурсних підручників подано як комплекс взаємопов’язаних факторів, важливих у різних аспектах — основ

науки чи культури, яку репрезентують підручники, педагогіки, психології, методики навчання предмета тощо. Лише в такому разі можуть бути задоволені інтереси різних споживачів навчальної книги: і учнів, і вчителів, і управлінців, які приймають рішення.

Валідність оцінювання визначає, наскільки одержаний результат відповідає поставленим цілям і вимогам оцінювання. Фактично цей показник позначає, чи не помилилися ми у виборі методів, доборі експертів, визначенні критеріїв. Залежно від цього розрізняють різні види валідності. У випадку конкурсного відбору підручників особливо важлива прогностична валідність, коли за результатами експертизи можна отримати підтвердження поліпшення якості навчання. Тобто якщо результати експертизи збігаються з результатами незалежних обстежень якості освіти, то можна стверджувати, що результати конкурсного відбору підручників є валідними.

Надійність експертного оцінювання підручників показує стабільність одержання результатів незалежно від добору експертів та інших факторів за стандартизованих процедур оцінювання. Тобто новий пул експертів за тими самими інструктивними матеріалами повинен оцінити якість конкурсних підручників так само, як і попередні експерти. Це означає, що побудований рейтинг конкурсних підручників не може відрізнятись в різних групах рівноцінних експертів. Така стабільність результатів експертизи досягається у разі об'єктивності оцінювання підручників, адекватного вибору критеріїв та показників оцінювання й методів оброблення результатів, забезпечення стандартних умов проведення експертизи.

Таким чином, для отримання валідних результатів експертизи підручників слід забезпечити об'єктивність і надійність експертного оцінювання конкурсних підручників, неухильно дотримуватися стандартних умов, визначених Положенням про конкурсний відбір підручників та інструктивно-методичними матеріалами.

Експертний підхід до оцінювання шкільного підручника

Жук Ю. О.

Удосконалення якості підручників є одним із найбільш дієвих та ефективних засобів підвищення якості освіти в цілому та загальної середньої освіти зокрема. Важливість підручника як масової “книги для навчання”, в якій презентовано предметний зміст освіти, визначено види діяльності, обов'язкові для засвоєння учнями з урахуванням їхніх особистісних та вікових якостей, залишається незмінною. Саме у підручнику (незалежно від того, на якому “носії” його реалізовано) відображена навчальна інформація, яка визначає інформаційну і структурну характеристику кожного окремого навчального предмета.

Розвиток суспільства впливає на систему освіти, розуміння її якості, а через це й на розуміння функцій підручника у забезпеченні якості освіти. Одним із найважливіших етапів упровадження підручника в освітню практику є етап оцінювання його придатності виконувати ті функції, для реалізації яких у навчально-виховному процесі він був створений.

Аналіз результатів дослідження проблеми оцінювання підручників показує, що перелік факторів, за якими їх слід оцінювати, ґрунтується на переліку функцій, які, на думку дослідників, має виконувати підручник. Функцію підручника більшість дослідників визначають як його дію (або його елементів) на учня (вихованця), на умови освіти в цілому. Існує величезна кількість літературних джерел, у яких йдеться про якісні параметри шкільних підручників, що визначають їхню придатність реалізувати функції підручників на належному рівні. Однак характерною особливістю більшості праць, присвячених проблемам якості шкільних підручників, є складність їх прямого використання для оцінювання конкретного підручника.

Запровадження експертного підходу до визначення підручника, здатного виконувати належні функції в системі освіти, є виявом демократизму в освіті, поступового відходу від волюнтаристських методів визначення цілей і змісту освіти. Експертиза підручників — це один з етапів підготовки рішення щодо здійснення освітнього проекту загальнодержавного рівня, яким є масове впровадження нового підручника в галузі освіти.

Застосування експертних технологій з метою підготовки матеріалів для прийняття рішень широко і змістовно висвітлено в літературі, однак на практиці оцінювання рівня якості підручника можна реалізувати за трьома моделями:

- 1) експертне оцінювання підручника (рукопису, проекту або макета) (апріорна експертиза);
- 2) експериментальна апробація в умовах реального навчально-виховного процесу певної (статистично достатньої) кількості “пробних” підручників;
- 3) визначення рівня якості підручників на підставі їх використання в освітній практиці.

Стосовно другої моделі оцінювання можна зазначити, що традиційно поширеними методами експериментального вивчення характеристик підручників (зокрема, параметрів, що визначають їхню якість) є інтерв'ю, експертне оцінювання результатів навчання, анкетування вчителів, аналіз продуктів навчальної діяльності учнів.

Рівень якості підручників у процесі їх використання в освітній практиці (третя модель) має визначатися як моніторинг рівня навчальних досягнень учнів (які використовують підручник у процесі навчання), побудований на базі тестових технологій, які дають найоб'єктивніші результати в галузі педагогічних вимірювань.

Однак і друга, і третя моделі передбачають використання певного підручника в реальному навчальному процесі, а “входження” в навчальний процес та подальшої апостеріорної експертизи якості має передувати апріорна експертиза підручника.

Сутність апіорної експертної моделі оцінювання полягає в тому, що певна кількість спеціально відібраних фахівців (експертів) у тій предметній галузі, до якої належить підручник, згідно з визначеною та затвердженою МОН України методикою висловлює власне судження щодо рівня відповідності параметрів підручника (проекту, рукопису або макета підручника) встановленим методикою критеріям.

Перевагами апіорного оцінювання є порівняльна простота організації процедури й оперативність одержання результатів. До недоліків можна віднести велику залежність результатів від якості організації експертизи і добору експертів, тобто певний рівень суб'єктивності. Крім того, під час оцінювання тих чи інших показників об'єкта оцінювання експерти користуються набутим досвідом або поглядами. Отже, правильна постановка питань і вибір показників оцінювання мають особливе значення та істотно впливають на результати експертизи.

Основним завданням апіорної експертизи є оцінка відповідності змісту підручника вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти, віковим і психологічним особливостям учнів, оцінка відповідності змісту підручника сучасним науковим уявленням з урахуванням ступені навчання.

На етапі апіорної експертизи оцінюванню переважно підлягають такі компоненти підручника:

- 1) текстові: основний текст параграфів (основних структурних одиниць тексту), додатковий і пояснювальний тексти;
- 2) позатекстові: апарат організації засвоєння навчального матеріалу, ілюстративний матеріал, довідково-орієнтаційний апарат;
- 3) методичний апарат: питання, завдання, вправи, задачі тощо;
- 4) повнота і якість понятійного апарату підручника;
- 5) рівень науковості подання теоретичного та фактичного матеріалу, його відповідність сучасним уявленням;
- 6) відповідність мови і стилю викладу віковому рівню учнів.

Підручник є продуктом творчості його автора (або колективу авторів).

Структура, зміст, способи подання навчального матеріалу, глибина його розкриття, ступінь наочності і т. ін. кожного конкретного підручника формуються на підставі теоретичних конструктів, притаманних авторам підручника, їх власного розуміння цілей і методів навчання, місця й ролі підручника в навчальному процесі, особистісного педагогічного досвіду авторів, а також теоретичних положень, концепцій, які постають як узагальнення педагогічної практики, суспільного досвіду, певних нормативів, що відповідають парадигмам освіти на час створення підручника, логіці тієї науки, що презентована у підручнику, ступеню її дидактичного опрацювання тощо. Саме різноманітність і особливість авторських підходів до побудови підручника зумовлює необхідність “зовнішнього” погляду на результат творчості авторів, який здебільшого реалізується через експертне оцінювання конкретного підручника.

Ключовою постаттю в експертизі є експерт. Експерт — це фахівець, що володіє необхідними знаннями, вміннями, навичками та досвідом у сфері його професійної діяльності.

Сутнісно-змістова характеристика діяльності експерта у проведенні експертизи полягає в обов'язковому отриманні інформації, аналізі й оцінюванні отриманої інформації відповідно до визначених критеріїв оцінювання та розробленні пропозицій у вигляді висновку. Отже, для якісного виконання функцій експерта фахівець повинен бути компетентним фахівцем як у галузі, до якої належить об'єкт оцінювання, так і в методології та методиці оцінювання. Рівень фахової компетентності експерта визначається насамперед тим, якою мірою він здатний у процесі експертизи підручника враховувати специфіку змісту й структури навчального предмета, розкритого у підручнику, організацію навчально-виховного процесу з предмета в навчальних закладах різного типу, розмаїття педагогічних технологій і методик навчання на різних ланках освіти та багато інших факторів, які прямо не відображені в переліках параметрів, на яких базується оцінювання підручника з предмета.

Досвід проведення педагогічних експертиз, зокрема експертиз підручників для середньої загальноосвітньої школи, свідчить про те, що практична експертна діяльність у галузі освіти є не самостійною професійною діяльністю, а додатковою діяльністю педагога поза межами його прямих функціональних обов'язків. Водночас експертна діяльність у галузі освіти має певні особливості, специфічні завдання та технології проведення (моделі реалізації процедур експертизи), виконує багаточільові функції. Це пояснюється складністю, багатомірністю та багаторівневістю об'єктів експертного педагогічного оцінювання, великою соціальною значимістю його результатів, зокрема у разі експертного відбору підручників, які будуть впроваджені в масову освітню практику.

Загальні питання теорії підручника

Трубачева С. Е.

Сучасний підручник — це засіб навчання, що відображає інформаційно-діяльнісну модель освітнього процесу в межах відповідної дидактичної системи. В умовах модернізації освіти проблема шкільного підручника є точкою перетину таких важливих напрямів удосконалення процесу навчання, як добір дидактично доцільного та обов'язкового для засвоєння усіма учнями навчального матеріалу, виявлення оптимальних способів його подання, організація навчальної діяльності, розвиток пізнавального інтересу учнів і сприяння формуванню в них універсальних освітніх результатів — навчальних компетентностей.

Модернізація освіти в логіці сучасних підходів потребує створення підручників з акцентом на практичну спрямованість навчального матеріалу та продуктивність освітнього результату. При цьому пріоритет надається ідеям фундаменталізації змісту освіти: реалізації сучасного діяльнісного підходу в освіті, універсалізації навчальних дій учнів, орієнтації на досягнення ключових

чових компетентностей, залучення підручників до єдиного інформаційного поля у відкритому освітньому середовищі.

Підручник розглядається як центральний і системоутворювальний елемент відкритої інформаційної системи освітнього середовища, що забезпечує освоєння змісту освіти шляхом комплексного поєднання з навчально-методичними комплектами із застосуванням мультимедійних технологій для його інваріантної та варіативної складових.

Дидактичні функції підручника — це цілеспрямовано сформовані властивості підручника як носія змісту освіти, що найповніше відповідають його цільовому призначенню в процесі реалізації змісту освіти. Головна функція підручника визначається його роллю як основного засобу навчання. Нині підручник перестає бути навчальною книгою для закріплення матеріалу, який був повідомлений учителем на уроці. Зростає його освітня, виховна і розвивальна роль, яку раніше на себе брав учитель, посилюється значення управлінської функції. Сучасний підручник є головним засобом в організації та управлінні навчальною діяльністю учня та орієнтиром у полі інформації. Він позиціонується передусім як основа формування навичок самоосвіти, інструмент організації активної пізнавальної діяльності учнів, засіб демонстрації застосування нових технологій, що мотивують школяра на оновлення знань відповідно до своїх потреб. Підручник не тільки використовується як джерело інформації для учнів, а й дає змогу спрямувати й організувати шлях пізнання, проникнути в сутність досліджуваних предметів і явищ, забезпечити фундаментальне та вмотивоване розкриття навчального змісту, спонукає учня до самостійності, розвиває потребу до подальшої самоосвіти та використання різних джерел інформації освітнього середовища. З огляду на зміни, що відбуваються в сучасній педагогічній науці та освітній практиці слушно виокремити такі функції сучасних підручників: а) інваріантні — інформаційна, трансформаційна, систематизація, контроль, мотиваційна, розвивально-виховна; б) варіативні — самоосвіти, інтегративна, координаційна, управлінська, розвиток предметних і ключових компетентностей, розвиток самостійної пізнавальної діяльності в інформаційному просторі. Варіативна для сучасного етапу становлення шкільної навчальної книги функція розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів у інформаційному просторі стає пріоритетною за значимістю з-поміж функцій підручника. Завдання цієї функції полягає у сприянні розв'язку проектною й дослідницькою діяльністю учнів.

Функції шкільного підручника реалізуються через усі структурні компоненти підручника, що забезпечують його стабільність і сучасність, здійснення системи зв'язків з освітнім середовищем. Він може містити систематизовану навчальну інформацію, наведену в різній формі (текстовій, ілюстративній, графічній, статистичній та ін.) на різних носіях (друкованих, електронних).

Структура класичної моделі підручника має охоплювати три основні блоки: 1) вимоги до результатів роботи учня з підручником (що саме учень має запам'ятати або вивчити в готовому вигляді; яку інформацію можна сприйняти як проблеми, що розв'язуються у підручнику з повними дани-

ми; які питання учень має вирішити самостійно; які дослідження, проекти, практичні роботи, завдання та вправи потрібно виконувати обов'язково, а які — за власним бажанням); 2) текстовий блок, який поділяється на основний, додатковий та пояснювальний; 3) блок діяльнісного спрямування (питання і завдання на репродуктивну, проектну, творчу, емоційно-ціннісну, рефлексивну, контрольну-оцінну діяльність).

Основні параметри, що характеризують підручник: відповідність змісту державному освітньому стандарту; забезпечення компетентісно спрямованого змісту освіти (в основу підручника закладено програмний зміст освіти з орієнтацією на формування та розвиток універсальних знань, загальнонавчальних умінь, розвиток предметних і ключових компетентностей); урахування специфіки предмета, його міжпредметної, метапредметної складових та можливості розширення підручника засобами освітнього середовища.

Підручник має забезпечувати будь-який бажаний рівень вивчення навчального предмета, а не бути розрахованим на середнього учня. Відповідно, спосіб викладення навчального матеріалу, організація навчальних текстів, системи вправ і тестів, довідникова інформація слід орієнтувати на можливість вибору учнем шляху засвоєння поданого матеріалу на різних рівнях.

Всі знання у підручнику мають розкриватися відповідно до сучасного рівня розвитку науки, техніки та культури в обсягах, які чітко враховують вікові можливості школярів, передбачені навчальною програмою, орієнтовані на практичні результати, формування особистісного досвіду навчальної діяльності та розвиток загальної здатності до навчання.

Зміст підручника має бути діяльнісно орієнтованим і відображати всі компоненти змісту освіти, які спрямовують учнів на навчально-інформаційну, рефлексивну, творчу, комунікативну, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність через залучення учнів до активної взаємодії зі структурними елементами навчального середовища.

Важливого значення набуває спосіб викладу навчальної інформації, в якому робиться акцент на процесуальному характері його сприйняття та засвоєння. Основними напрямками трансформації змісту навчального предмета під час його “перекладу” на певний рівень навчального матеріалу є: правильність літературної та наукової мови, яка поступово має стати мовою учня; дидактичне перероблення навчального матеріалу, яке забезпечує доступність змісту для певної вікової групи учнів; встановлення значущих для учнів зв'язків вивченого матеріалу з життям і практикою; оптимальна активізація навчання учнів (введення елементів проблемного викладання, доказовості, інтересу й емоційної виразності навчального матеріалу); сприяння засвоєнню способів діяльності щодо певного визначеного кола понять, процесів, явищ, об'єктів, фактів. Значну роль у процесі викладу навчального матеріалу відіграє доцільне співвідношення речень у тексті між описовими, пояснювальними, оцінювальними та нормативними — пропорція дорівнює приблизно 60 : 30 : 5 : 5. Ефективним також є використання в тексті підручника наочності у вигляді фотографій, малюнків, моделей, діаграм, схем, які супроводжують названі речення і посилюють їхнє дидактичне значення. Ілюстрація у підручнику повинна мати цінність документа,

бути доступною для розуміння, якісно виготовленою і відповідати високим естетичним якостям.

Систему вправ і завдань у підручнику слід скерувати на вдосконалення різних практичних умінь і навичок, формування та розвиток досвіду предметної, міжпредметної та загальнонавчальної діяльності учнів, стимулювати в них уміння користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності для спілкування і пізнання, вміння взаємодіяти з іншими людьми, відігравати різні соціальні ролі в групі й колективі.

Про реалізацію компетентнісної орієнтації підручника свідчить його спрямованість на організацію таких видів діяльності: проектна, дослідницька, творча діяльність учня, його участь у діалозі з автором або персонажами підручника, зіставлення різних позицій і підходів, включення оцінювальної позиції стосовно матеріалу, рефлексивне осмислення прочитаного. Результат такої діяльності має передбачати створення учнем відповідної освітньої продукції.

Значну роль у реалізації діяльнісної та компетентнісної спрямованості сучасного підручника відіграє його орієнтаційний апарат, зокрема система рубрик — рубрикація. У підручниках часто застосовуються словесні, графічні та зображувальні рубрики. Словесна рубрика — це заголовок, закінчена пропозиція, яка коротко, точно й чітко визначає зміст частини, що позначається. Заголовок — перше, що орієнтує учнів у змісті частини підручника. Посиленню орієнтувального значення заголовків сприяє використання образотворчих рубрик. Образотворчі рубрики у вигляді фотографій, ілюстрацій, схем або малюнків, які символізують образ теми, явища, об'єкта, позначають і представляють головний зміст певної частини підручника. Часто використовуються малюнки-заставки перед заголовками розділів, які створюють образи розділів; смуги з фотографіями, що виокремлюють головне в темі. Рубрики можуть відповідати різним дидактичним цілям, наприклад: мати узагальнююче та систематизуюче спрямування (“Основні поняття та терміни”, “Коротко про головне”, “Опорні точки”, “Підбиваємо підсумки”); націлюватися на перевірку та застосування набутих знань (“Пригадайте”, “Перевірте себе”); розроблятися для поглиблення та розширення знань (“Для допитливих”, “Історія відкриття”, “Наука — практика”, “Дізнайся більше”, “Цікаво знати”). Останнім часом набули популярності рубрики діяльнісного спрямування розміщені наприкінці параграфа, наприклад: “Спробуй відповісти”, “Як ви вважаєте?”. Пізнавальний інтерес стимулюється досить вдало через ряд рубрик: “Подискутуйте”, “Обери проект”, “Попрацюй у парі”, “Думаємо, розуміємо, відповідаємо”, які мають сприяти пошуковій діяльності учнів та формувати науковий стиль мислення.

Критеріями оцінки продуктивності підручника і його діяльнісної спрямованості є відповіді на такі запитання: Чи передбачає підручник можливість створення учнями освітньої продукції? Яка ця продукція: відтворення заданої інформації, розв'язання завдань із наявністю відомої відповіді, суб'єктивно або об'єктивно новий продукт, створюваний учнями? Який обсяг створюваної ними продукції щодо зовні заданої підручником?

Основними ознаками реалізації діяльнійшої спрямованості змісту освіти та компетентнісного підходу в шкільному підручнику можна вважати такі: 1) щодо цілей освіти: випереджальне цілепокладання, спрямоване на розвиток в учнів адаптаційних якостей та здатності розв'язувати проблеми на основі критичної рефлексії та вибору; 2) стосовно добору змісту освіти: введення до нього метапредметних категорій, пов'язаних з організаційними, рефлексивно-оцінними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними, емоційно-ціннісними видами діяльності; 3) щодо вибору освітніх технологій: орієнтація на технології, які передбачають суб'єкту позицію учня на етапах постановки цілей своєї діяльності, вибору засобів і способів діяльності та оцінювання отриманих результатів; застосування ситуативних завдань, які передбачають методичну багатоваріантність їх використання; 4) стосовно організації освітнього процесу: орієнтація на модульний принцип організації, можливість використання підручника під час роботи з надпредметними програмами в ході проєктної діяльності та інших відкритих форм роботи; 5) щодо контролю за освітніми результатами: вихід у процесі контролю й оцінювання за межі предметних результатів, орієнтація на оцінку сформованості навчальних компетентностей учнів.

Психолого-педагогічні аспекти експертизи підручників для 8-го класу загальноосвітніх навчальних закладів

Ковчин Н. А.

Психологічний аспект експертної оцінки підручника передбачає визначення: чи забезпечує він за змістом і структурою формування в учнів цілісної наукової картини світу, формування особистості учня з урахуванням вікових психологічних особливостей, його емоційно-вольової сфери, копінг-ресурсу, розвиток інтелектуальних умінь та навичок.

Загальний психологічний та інтелектуальний розвиток у підлітковому віці має певні особливості: в цей віковий період триває розвиток розумових здібностей, і, як результат, розширюються межі уяви учнів, загалом їхня свідомість, проникливість і діапазон суджень. Пізнавальні можливості, що швидко зростають, водночас сприяють швидкому накопиченню знань, що збагачують життя. Когнітивний розвиток у цьому віці характеризується прискореним розвитком абстрактного мислення і формуванням та використанням когнітивних навичок, що істотно впливає на зміст і широту думок підлітка та здатність до моральних міркувань, рефлексії. Отже, учень уже не тільки поступово узагальнює інформацію, одержану з підручників, а й визначає особисте місце власного "Я" у всіх сучасних світових процесах. Експерт має визначити, чи надається автором підручника можливість для такого самовизначення. Наприклад, якщо вивчаються теми природничо-

наукового циклу, пов'язані з глобальними проблемами людства, екологічною кризою тощо, автор підручника має вносити до його змісту різні завдання, де учень повинен висловити власну думку щодо причин цих процесів, явищ та можливостей попередження їхніх негативних наслідків, бачення своєї позиції і можливості взяти участь у розробленні та реалізації проєктів, спрямованих на розв'язання досліджуваних проблем.

У розвиткові пізнавальних процесів учнів 8-го класу як найвища вирізняється третя стадія — формальних операцій (абстрактне мислення): Експерт повинен оцінити, чи достатньо автором підручника передбачено завдань на розвиток абстрактного мислення (наприклад, на узагальнення, систематизацію).

З 11—12 і до 15 років операції мислення вже можуть здійснюватися без певної конкретної опори, формується понятійне і абстрактне мислення, що функціонує за допомогою понять, гіпотез, логічних правил дедукції.

Отже, такі серйозні зміни в розвитку мислення учнів 8-го класу дають можливість підготувати їх до вивчення більш глибокого й серйозного матеріалу з урахуванням сучасних динамічних змін. Здатність учнів цього віку до дедукції як методу судження від загальних до конкретних положень, логічного висновку конкретних положень з певної загальної думки дають можливість оновлювати й ускладнювати зміст.

Оскільки підручник має сприяти формуванню в учня цілісної наукової картини світу, експерт повинен визначити, чи дотримуються у структурованні підручника принципи формування наукової картини світу.

У змісті й обсягу навчального матеріалу слід урахувувати динаміку когнітивних можливостей підлітка як суб'єкта пізнання.

Експерт повинен зважати на те, що визначення ролі підручника у формуванні системності знань учнів має базуватися на розумінні завдань, шляхів підвищення системності знань та формуванню на цих засадах системного стилю мислення водночас із формуванням цілісної наукової картини світу.

Слід оцінити, чи враховує автор підручника, що у підлітка відбувається процес зміни глибинних структур самого мислення і світосприйняття в цілому. Особливою тенденцією сьогодення стало усвідомлення суспільством, що досягнуті успіхи пов'язані з тим, наскільки системно суспільство підходить до розв'язання проблем, а відступ від системності призводить до невдач. Системність властива явищам природи, людській практиці тощо.

Наукові дані сьогодення дають змогу стверджувати, що світ — це нескінченна ієрархічна система систем, що перебуває у безперервному розвитку, а системність нашого мислення впливає із системності світу. Отже експерт повинен оцінити, чи сприяє підручник формуванню системності мислення учня.

Підручник має розвивати критичність мислення, яке повинне пронизувати весь зміст освіти. Тому підручники мають містити суперечливі й дискусійні запитання, аналіз гострих глобальних проблем, передбачати застосування прийомів формування та розвитку критичного мислення учнів.

Критичне мислення — особливий тип мислення, що характеризується цілеспрямованістю, самостійністю, обґрунтованістю, орієнтацією на чіткі

критерії, гнучкістю й відповідальністю. Це вміння аналізувати, заперечувати та захищати ідеї, міркувати, застосовуючи індукцію й дедукцію, робити висновки, які ґрунтуються на фактах або надійних думках, чітких твердженнях щодо знань про цінності.

Людина з розвиненим критичним мисленням уміє:

- аналізувати інформацію з різних джерел, оцінювати її достовірність, адекватність проблем, суперечливість даних і аргументів для доведення;
- оцінювати власні думки й думки інших, виявляти в них сильні та слабкі сторони, не брати на віру думку, піддавати її сумніву й перевірці;
- зважено розглядати різні підходи до проблеми для прийняття обґрунтованих рішень та визначення варіантів її розв'язання;
- формулювати самостійні судження, логічні умовиводи, будувати переконливу аргументацію;
- проводити рефлексію, самооцінку та коригування пізнавальної діяльності.

Критичне мислення має втілюватися на рівні підходу в усі шкільні предмети. Організація навчання також має передбачати застосування прийомів формування й розвитку критичного мислення школярів.

Активні та інтерактивні технології найкраще стимулюють розвиток творчості, ініціативи, самостійне й критичне мислення тих, хто навчається. Тому дебати в навчанні можуть розглядатись як одна з ефективних педагогічних технологій формування й розвитку критичного мислення.

Підручник має застосовувати певні стратегії формування нових знань: інтеріоризації, екстеріоризації, проблематизації і рефлексії. Рефлексія спрямована на пошук причин утруднень, помилок, у процесі якого усвідомлюється, що використані спроби інтелектуальної діяльності або відповідають, або не відповідають рівневій характеру завдання, формується критичне ставлення до власних дій, засобів. Якщо усвідомлення ситуації — це її розуміння, то рефлексія, навпаки, поділяє це ціле, спрямована на аналіз ситуації, інформації стосовно мети інтелектуальної діяльності.

Важливо визначити, чи достатньо включено рефлексивних завдань у підручнику, чи відповідає інтелектуальним можливостям учнів 8 класу.

Підручник має реалізувати програму формування загальнонавчальних інтелектуальних умінь і навичок учнів за такими блоками:

I. Сприймання й осмислення інформації.

1. Аналіз і виокремлення головного.
2. Порівняння.

II. Узагальнення, систематизація, оцінка.

1. Узагальнення й систематизація.
2. Визначення понять, оцінка.
3. Конкретизація,
4. Доведення і спростування.

III. Творчі уміння.

Приклад орієнтовної програми формування загальнонавчальних інтелектуальних умінь і навичок учнів для 8-го класу:

1. Удосконалювати вміння аналізувати навчальну інформацію практичного та візуального характеру (емпіричного й теоретичного рівнів); учитися аналізувати інформацію загалом. Тренуватися в аналізі навчальної інформації ширшого обсягу (параграфів, теми, однорідних понять у різних навчальних предметах). Аналізувати міжпредметні зв'язки, вказані в навчальних програмах, результати пізнавальної діяльності товаришів за опорним контекстом, певною логічною схемою, трансформувати готові способи аналізу в заданих параметрах. Формувати вміння цілісного аналізу в єдності змісту й форми під час вивчення художніх і публіцистичних творів; ознайомитися з прийомами проблемного аналізу інформації.

Удосконалювати вміння виділяти головне практичного і візуального характеру (за критерієм цілі: під яким кутом зору головне?). Користуватися правилом-орієнтиром виокремлення головного, вчитися складати алгоритми такого виокремлення, логічні схеми тексту. Переносити вміння виділяти головне на засвоєння декількох параграфів, невеликої теми.

2. Застосовувати різні види порівняння. Використовувати метод єдиної подібності і єдиних відмінностей. Всебічно порівнювати навчальну інформацію практичного, теоретичного і візуального характеру. Вчитися порівнювати інформацію ширшого обсягу (двох параграфів, питання в межах теми, понять міжпредметного характеру). Порівнювати навчально-пізнавальну, практичну діяльність (свою і товаришів), а також методи роботи за допомогою засобів навчання. Застосовувати моделі й схеми порівняння, вчитися складати план і правила порівняння в парній та самостійній роботі.

3. Удосконалювати вміння узагальнювати різну інформацію практичного характеру. Застосовувати різні узагальнення для осмислення й систематизації знань. Використовувати теоретичне однофазне узагальнення. Вчитися застосовувати різні засоби узагальнення інформації, отриманої в підручнику. Узагальнювати інформацію складнішого характеру й ширшого обсягу: двох параграфів, теми, нескладних міжпредметних зв'язків, складати узагальнюючі характеристики, плани, таблиці, схеми. Вчитися узагальнювати вміння й навички, методи і прийоми роботи, використовуючи опорні конспекти, логічні схеми, трансформувати засоби узагальнення. Ознайомлюватися з видами проблемного узагальнення.

4. Засвоювати та застосовувати структуру й правила логічного визначення, пояснення, опису, ознайомитися з визначенням виду характеристики.

5. Удосконалювати вміння конкретизувати й абстрагувати різну інформацію практичного, теоретичного та візуального характеру. Використовувати різні прийоми і види конкретизації для закріплення і застосування знань, умінь і навичок. На підставі планів, характеристик, схем, моделей, графіків реконструювати конкретну інформацію.

6. Розширювати досвід індуктивно-дедуктивного доведення і доведення за аналогією, ознайомлюватися з дедуктивними способами доведення і спростування (способу аргументації). Використовувати метод виключення. Оволодівати структурою доведення. Розв'язувати пізнавальні задачі на декілька дій, доводити вибір ходу в дидактичній грі. Опановувати зразки проблемного доведення.

7. Формувати досвід розуміння й оцінки запропонованих проблемних ситуацій, вчитися розглядати предмет під різними кутами зору, бачити нові функції і цілісну структуру об'єкта, самостійно будувати гіпотези і план розв'язання пізнавальних задач чи відповіді на запитання евристичного характеру, вчитися вибирати й будувати альтернативи в процесі розв'язання проблем, формулювати аналогічні проблеми. Порівнювати різні шляхи вирішення, оформляти їхні результати у вигляді опису, правила, формули, алгоритму. Перевіряти й уточнювати результати. Здійснювати внутрішньо-предметне перенесення знань і прийомів роботи на розв'язання нових проблем, у позакласну роботу.

Зміст підручника має сприяти також формуванню копінг-ресурсів особистості, які дають можливість учням долати стресові ситуації.

Необхідно враховувати, що:

а) емоційно забарвлені знання мотивують учня до подальшого пізнання, навчання, дослідження;

б) підручник, який активізує емоційну сферу учня, сприяє розвиткові ціннісного ставлення до знань, до світу як об'єкта пізнання, до інших людей;

в) емоції створюють “платформу”, на якій формуються цілісні знання;

г) регуляторна функція емоцій у мисленні учнів виявляється в тому, що вони здатні активізувати інтелектуально й емоційно значимі для учня ситуації, факти в підручнику, спонукають його до самовираження та самореалізації.

Матеріал підручника має бути скомпонований так, щоб сприяти розвиткові як *теоретично-образного* так і *теоретично-поняттєвого мислення*, які співіснують паралельно в процесі інтелектуальної діяльності учнів. Теоретично-поняттєве мислення базується на поняттях та використанні суджень і умовиводів, уже сформованих іншими (авторами чи науковцями), або супроводжується формулюванням власних суджень і умовиводів (за алгоритмом, запропонованим автором підручника).

Для теоретично-образного мислення характерно, що основою, матеріалом інтелектуальної діяльності є не поняття, а образи. Вони дістаються з пам'яті або творчо створюються в уяві учня. За допомогою образів в уяві розв'язується поставлене завдання. Отже, автор підручника має чергувати завдання, що спираються на поняття, та на образи.

Слід урахувувати, що є два типи мислення:

1) інтуїтивний, що характеризується домінуванням емоцій над логікою та правої півкулі головного мозку над лівою;

2) мисленнєвий, якому властиві домінування логіки над почуттями та лівої півкулі над правою.

Отже у підручнику мають міститися завдання й матеріал, які активізують, як правопівкульне мислення (емоційні стимули, кольорове насичення, достатня кількість ілюстрацій, фотоматеріалів), так і лівопівкульне мислення (достатня кількість схем, діаграм, логічних суджень, висновків).

Актуальним завданням підручника є розвиток емоційного інтелекту — групи здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій та емоцій оточення. Учні з високим рівнем емоційного інтелекту добре

розуміють і почуття інших людей, можуть ефективно керувати власною емоційною сферою, тому їхня поведінка в суспільстві більш адаптивна, вони легше досягають цілей у соціумі. Компонентами емоційного інтелекту є:

- саморозуміння (усвідомлення власних емоцій, впевненість у собі, самоповага, самоактуалізація);
- комунікативний потенціал (емпатія, соціальна відповідальність);
- адаптивні здібності (вміння розв'язувати проблеми, долати труднощі тощо);
- антистресовий потенціал (самоконтроль, стресостійкість).

Для розвитку емоційного інтелекту учнів необхідно до змісту підручників уміщувати інформацію, завдання, ілюстративний матеріал, що активізують емоційні процеси, емпатію, рефлексію, мотивацію тощо. Всі ці компоненти сприяють повноцінному емоційному розвитку учнів. Наприклад, ефективним є моделювання у змісті підручника різних комунікативних ситуацій.

Навчальна інформація з метою розвитку емоційного інтелекту має подаватися адекватно у вигляді змодельованих ситуацій, у яких урахувано вікові психологічні особливості учнів. Після ознайомлення з матеріалом, де передбачено виникнення в дітей певних емоцій, доцільно включати елементи рефлексивних занять, дій, спрямованих на самоаналіз власного емоційного стану та емоцій однокласників.

Інформація для учнів про геополітичні, соціальні, глобальні трансформаційні процеси в геосередовищі, суспільстві має бути позитивно спрямованою й сприяти стресостійкості підлітків, формувати інфернальний локус контролю (готовність подолання стресу за рахунок власних особистісних резервів).

Стиль викладу матеріалу, завдань, звернень тощо у підручнику має бути позитивним, не пригнічувати психологічно особистість учня.

Підручник має формувати в учнів почуття патріотизму, громадянську позицію, соціальну зрілість, прагнення до самореалізації.

Теоретико-методологічні засади гендерної експертизи підручників

*Малахова О. А., Марущенко О. А.,
Дрожжина Т. В., Коробкіна Т. В.*

Гендерна¹ експертиза підручників має на меті віднайти у текстових та позатекстових (ілюстрації, методичний апарат, апарат орієнтування) ма-

¹ Написання терміна “гендер” та похідних від нього тут використовується відповідно до правил українського правопису (§ 87), за яким у словах іншомовного походження — загальних назвах літера *g* передається літерою *г*. Правомірним залишається також написання “гендер”, зафіксоване в законах та законодавчих документах.

теріалах підручника вияви дискримінації за ознакою статі (гендерні стереотипи, андроцентризм, сексизм тощо) та надати рекомендації щодо їх усунення.

Гендерний аналіз підручників є надважливим завданням через те, що дуже часто дійовими особами текстів, вправ, завдань, ілюстрацій та інших змістовних компонентів виступають саме люди або інші антропоморфні персонажі. І читаючи, наприклад, задачу з фізики, учнівство, поруч із суто предметним її змістом, фоново сприймає і “соціальний контекст”, що транслюється “приховано”: як саме діють зображені у задачі жінки й чоловіки, якими рисами вони наділені, чим займаються, до чого прагнуть, які їх ролі та статуси тощо. Ураховуючи, що кожний підручник несе в собі сотні таких “гендерних портретів” (від молодшої до старшої школи їх кількість зменшується у міру того, як зменшується кількість людей як персонажів) і вони до того ж є доволі типовими, спадкоємними від одного року навчання до іншого, шкільні підручники можна вважати потужним інструментом гендерної стереотипізації, яка спричиняє відтворення гендерної нерівності у суспільстві.

1. Законодавче підґрунтя. Упровадження гендерного підходу до всіх сфер життєдіяльності суспільства, і в освіту зокрема, ґрунтується на низці нормативно-законодавчих документів. Перш за все це Конституція України, стаття 24 якої проголошує рівність прав жінки та чоловіка. У 2005 році був прийнятий Закон України “Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків”. У статті 21 вказаного Закону “Забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у здобутті освіти та професійній підготовці” зокрема зазначено як необхідність “...підготовку та видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка; виховання культури гендерної рівності, рівного розподілу професійних і сімейних обов’язків”.

Україна, приєднавшись до Декларації Тисячоліття ООН разом з іншими 189 країнами світу, також взяла на себе зобов’язання досягти, зокрема, п’ятої з Глобальних цілей сталого розвитку ООН — “Гендерна рівність”. Задля дієвого впровадження гендерного підходу в усі сфери життя українського суспільства, у тому числі систему освіти, у 2013 р. було прийнято Державну програму забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 р. включно. У програмі зазначається один з можливих і визнаний як оптимальний та комплексний варіант розв’язання проблеми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, а саме: “...здійснення заходів щодо виконання положень Декларації тисячоліття ООН, зокрема в частині забезпечення гендерної рівності;...виконання на постійній основі робіт із впровадження гендерних підходів у систему освіти”.

На виконання вищезгаданого Закону Міністерство освіти і науки України також видало наказ № 839 від 10.09.2009 “Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту”, в якому передбачено низку заходів щодо вирішення вказаної проблеми. У червні 2015 р. при Міністерстві освіти і науки України було створено Робочу групу з питань політики гендерної рівності та протидії дискримінації у сфері освіти, серед завдань якої у тому

числі — забезпечення інтеграції гендерного компонента в освіту на всіх її рівнях, зокрема й через розробку стратегії упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти.

2. Теоретичне підрунтя. Оскільки формування поняття “гендер” у світовому й вітчизняному дискурсі відбувалося кількома етапами і його значення поступово змінювалося, важливо брати до уваги останні теоретичні напрацювання та визначення, закріплені нормативними документами. Нижче подано короткий перелік термінів, визначення яких сформульовані в руслі державної гендерної політики та можуть бути застосовані під час гендерної експертизи підручників.

Андроцентризм — виявляється в різних царинах — у мові, історії, філософії, літературі, біології тощо — світогляд, у якому центром, вихідною точкою чи нормою мислиться чоловік, а жінка чи жіноче постає як “інше”, менш важливе, похідне.

Гендер — комплекс соціокультурних характеристик, що охоплює всі сфери діяльності людини; самостійна, не зумовлена біологічною статтю, конструйована культурою та суспільством характеристика людини, щось, чого люди не мають як даність, а (осмислено чи неосмислено) показують / транслюють / демонструють, взаємодіючи з різними людьми у різноманітних інституціональних ситуаціях.

Гендерна асиметрія — неоднакова, непропорційна представленість соціальних і культурних ролей осіб обох статей у різних сферах життя (наприклад, жінок більше в сферах освіти та обслуговування, чоловіків — у сферах бізнесу та політики; також у будь-якій сфері чоловіки посідають більше керівних посад, а жінок більше на “нижчому”, малооплачуваному рівні). **Г.а.** проявляється як асиметрія норм, приписів, що визначають поведінку жінок і чоловіків у суспільстві, і є наслідком *андроцентризму* та *патріархату*, основою гендерної нерівності та джерелом нестабільності в окремих державах й у світі в цілому. **Г.а.** відображається і в мові, наприклад, серед іменників — назв людей, особливо назв престижних професій, більшість — іменники чоловічого роду.

Гендерна дискримінація — обмеження можливостей і прав або надання режиму найбільшого сприяння для осіб на підставі їх статі.

Гендерна експертиза — різновид соціального аналізу, базованого на гендерній методології, що полягає у визначенні відмінностей у політичному, соціально-економічному та культурному статусах гендерних груп та владно-підлеглих відносин між ними, виражених у суспільстві через гендерні відносини.

Гендерна рівність — рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, що дає змогу особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства.

Гендерна чутливість — це бачення проблем нерівності, дискримінації за статевими ознаками стосовно і чоловіків, і жінок у всіх різноманітних проявах; тобто здатність сприймати, усвідомлювати та реагувати на будь які прояви сексизму, гендерної дискримінації, сегрегації.

Гендерний вимір — ознака політичної культури, властива активній представницькій демократії, яка полягає у врахуванні інтересів усіх соціально-

статевих груп суспільства. **Г.в.** в освіті — оцінка наслідків і результатів дії освітніх та виховних зусиль педагогів, спрямованих на повноцінне особистісне становлення й розвиток всіх суб'єктів освітнього процесу, усвідомлення ними власної ідентичності, вибір ідеалів і життєвих цілей та самореалізації без будь-яких обмежень за ознакою статі.

Гендерний паритет — принцип симетричного і рівноважного включення чоловіків і жінок у всі сфери суспільного життя.

Гендерний підхід — механізм досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості, передбачає: відсутність орієнтації на “особливе призначення” чоловіка чи жінки; заохочення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості; подолання гендерних стереотипів; врахування індивідуальних відмінностей. Цей підхід є необхідною передумовою реалізації гендерного виховання (гендерної культури) і є складовою особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу на всіх рівнях освіти.

Гендерні ролі — сукупність соціальних очікувань від жінок і чоловіків на базі сформованих гендерних стереотипів, нав'язувані суспільством зразки поведінки, виключно та обов'язково відмінні окремо для групи чоловіків і групи жінок. Приписи щодо поведінки, пов'язаної з гендерними ролями, є особливо явними у поділі праці на чоловічу й жіночу.

Гендерні стереотипи — сформовані патріархатною культурою узагальнені штучні уявлення та переконання про те, як поведуться чоловіки і жінки в приватній і суспільній сферах. **Г.с.** мають завжди негативний вплив на життя людини, оскільки обмежують можливості розвитку та самореалізації, чинять тиск на особистість.

Сексизм — практика дискримінації (приниження гідності) людей за ознакою статі. Сексизм базується на уявленні про переваги моральних, інтелектуальних, культурних, фізичних, творчих та інших якостей особи або групи осіб однієї статі (найчастіше чоловічої) над особою чи групою осіб іншої статі; складовими сексизму є поняття та моделі домінування одних людей та меншовартості інших.

3. На що звертати увагу під час гендерної експертизи освітніх видань. Поширені дискримінаційні практики в контенті шкільних підручників. Варто зауважити, що автори й авторки підручників, як і всі ми, — продукти того суспільства, в якому зростали й формувалися, в якому наявна, на жаль, гендерна дискримінація, що часто вважається нормою, а тому закономірно, що буває важко — без особливого аналізу й свідомого критичного підходу — помітити продукovanі гендерні стереотипи. Нижче наведено перелік найпоширеніших дискримінаційних практик, які трапляються у підручниках².

² На підставі здійснених наукових досліджень з гендерного аналізу освітнього дискурсу та за результатами експериментальної роботи регіонального рівня “Науково-методичні засади впровадження гендерних підходів у систему роботи навчальних закладів” (2014—2018 р., наказ Департаменту науки і освіти Харківської обласної державної адміністрації № 449 від 29.10.2014).

3.1. Кількісна диспропорція представленості осіб обох статей. Перше, на що слід звернути увагу, — чи має місце *паритетність у представленні осіб обох статей* на сторінках підручників. Найпростіший спосіб кількісного аналізу — поррахувати, скільки разів на ілюстраціях зображено жінку / дівчину, а скільки — чоловіка / хлопця. Попередній експертний аналіз вказує на нерівномірне кількісне співвідношення жіночих і чоловічих образів: жінки, у цілому, зображуються на ілюстраціях чи згадуються в текстах підручників у 2,5—3 рази рідше за чоловіків, причому при переході від молодшої школи до старшої рівень “видимості” жінок зменшується. Така очевидна асиметрія вказує на те, що саме чоловіча стать “приховано” вважається соціальною нормою, стандартом, і цієї кількісної диспропорції, безсумнівно, треба уникати.

Найбільшою вона є у підручниках історії, де співвідношення чоловічих та жіночих образів може досягати 30 до 1. Дійсно, шанси залишити яскравий слід в історії (а отже і потрапити до контенту підручників) у представників чоловічої статі були незрівнянно вищими, аніж у жінок: в умовах патріархату саме чоловіки завжди мали вільніший доступ до публічних, соціально престижних сфер діяльності (політичної, військової, економічної, наукової, освітньої), але якщо звернутися до історії повсякденності, то жіночі образи проявляються більш яскраво. Натомість це пояснення не може бути виправданням для авторів/-ок підручників. По-перше, навіть у випадках зафіксованих історичних досягнень жіноцтва нерідко можна бачити тенденційну схильність інтерпретувати їх менш масштабними та значущими, аніж “чоловічі”. По-друге, таке пояснення взагалі не підходить для новітньої історії, де численні заслуги жінок є загальновідомими, що, втім, не зумовлює суттєвого збільшення їх кількісної представленості у матеріалах підручників. По-третє, висвітлення традиційно “чоловічих” сфер діяльності та “затемнення” традиційних жіночих є “корпоративним вибором” істориків (традиційно “справжньою історією” вважають насамперед політичні та воєнні події), що може і має бути піддано критиці та переглянуто.

3.2. Представлення осіб різних статей лише в стереотипних гендерних ролях.

Окрім кількісного співвідношення жіночих та чоловічих образів, детальному аналізу має бути піддано їх *якісне, змістове наповнення* — тобто те, які *особистісні риси, соціальні ролі, види діяльності, моделі поведінки* і навіть цілі *життєві сценарії* притаманні жіночим і чоловічим персонажам, які фігурують у текстах, вправах, задачах, зображуються на ілюстраціях. Ось лише найбільш типові приклади такого роду стереотипізації:

а) турботливість, пасивність, слабкість, емоційність, чутливість, конформність — цими особистісними рисами автори й авторки підручників значно частіше наділяють дівчат; хлопці ж, як правило, зображуються допитливими, активними, сильними, сміливими, раціонально орієнтованими та водночас — порушниками правил, схильними до ризикованої поведінки, бійок тощо;

б) “жіночі” життєві сценарії, що “приховано” прописані на сторінках підручників, націлюють дівчат майже виключно на приватну сферу (сім’ю, піклування про дітей, догляд за господарством — як виконавиці саме цих

видів діяльності жінки згадуються у 1,5 раза частіше за чоловіків) без особливих претензій на якісь суспільно важливі досягнення, тоді як хлопців орієнтують на соціальний успіх на значно більш масштабному — суспільному — рівні; знайти ж зображення хлопців чи чоловіків у ситуаціях, які б демонстрували відповідальне батьківство (піклування про дітей, прогулянки, зайнятість у домашньому господарстві), майже неможливо;

в) спектр згаданих у підручниках “чоловічих” професій є ширшим за жіночий приблизно у 3-4 рази: близько 75 % професій і видів діяльності, пов’язаних із розумовою працею (зокрема і на керівних посадах), та 90 % — з фізичною — тут виконуються саме чоловіками; жінки, натомість, задіяні в обслуговуючій праці, освітній, медичній та торговельній сферах;

г) навіть вільний час чоловіків / хлопців зображується активним і рухливим (часто проходить за межами помешкання: наприклад, на рибалці, у подорожі, на стадіоні), тоді як у жінок / дівчат він значно більш пасивний і такий, що зазвичай реалізується вдома (шиття, в’язання, куховарство тощо).

Основною рекомендацією щодо уникнення такого виду дискримінації може бути добір / створення ілюстрацій та текстів, у яких би чоловіки / хлопці й жінки / дівчата зображувалися у різноманітних, а не гендерностереотипних соціальних ролях.

3.3. Сегрегація і поляризація за ознакою статі. Одним з ключових гендерних “системних збоїв”, зафіксованих у шкільних підручниках, є *сегрегація і поляризація за ознакою статі* — відверто стереотипна тенденція, що виявляється у навмисному розділенні, відокремленні осіб обох статей, зображенні їх і просторово окремо (в окремих частинах ілюстрації, в різних абзацах тексту тощо), і як протилежностей, що штучно протиставляються одна одній та начебто не мають між собою нічого спільного. Ось типовий приклад: в умовах математичних задач (на одній сторінці) *чотири хлопчики пішли ловити окунів, у той час як три дівчинки почали чистити картоплю* (якби рибалити вирушили, наприклад, два хлопці й дві дівчинки, це дало б можливість “залучити” їх до спільної діяльності та уникнути сегрегації). Інший приклад — *Іван і Микола побилися через те, хто першим буде читати книгу, у той час як Олена і Оксана спокійно домовилися про гру на піаніно*, у якому фіксуємо абсолютно полярні поведінкові шаблони і, відповідно, способи вирішення конфліктних ситуацій. Звичайно, йдеться не про те, щоб “зробити навпаки” або щоб “дівчата теж билися”, дискримінаційна практика полягає в тому, що виключно за хлопцями закріплюється конфліктна й агресивна поведінка, тоді як битися — для всіх погано, а спокійно домовлятися — для всіх добре, і саме таку настанову й має передавати контент підручника.

3.4. Зображення людини загалом і загальнолюдських цінностей виключно через образ чоловіка. Дуже часто настанови щодо здорового способу життя, розпорядку дня, правил поведінки, цінностей — що є однаковим для всіх людей незалежно від статі — здійснюється у супроводі ілюстрацій, які зображують лише чоловіків / хлопців. Наприклад: ілюстрація правильних розпорядку дня та поведінки (вчасно прокинутися, застелити ліжко, вмитися, поснідати, уважно слухати пояснення в школі, акуратно скласти речі, вчасно

зробити домашні завдання та лягти спати) та неправильних (проспати, не вмиватися, запізнитися, бешкетувати на уроці, залишити речі розкиданими, не вивчити уроки та допізна грати в комп'ютерні ігри) на одній сторінці підручника здійснюється через два образи — двох хлопчиків. Інший приклад — у завданні дітей просять пояснити, як зростає і розвивається людина, спираючись на малюнок, який зображує послідовно: немовля, хлопчика, юнака, чоловіка, дідуся. Виникає питання: то з немовлят виростають лише чоловіки?

У підручниках для старшого шкільного віку ілюстрації до пояснень дії фізичних законів та понять (швидкість, опір, тиск тощо), наприклад, зображують лише чоловіче тіло чи його частини (рука, нога). Тексти, що вербалізують ті ж правила поведінки чи цінності, важливі для людини незалежно від її статі, часто побудовані з використанням лише форм чоловічого роду (*чи читав ти* тощо).

4. Використання гендерночутливої³ мови. Важливим у протидії дискримінації за ознакою статі є використання *гендерночутливої мови* — (англ. non-sexist language) — усного чи письмового висловлення, позбавленого *андроцентризму*, *сексизмів* і будь-яких інших дискримінаційних форм і смислів.

Оскільки існує взаємозумовленість мови і мислення, то не тільки ми висловлюємо своє бачення світу через мову, а й ті мовні засоби, які ми чуємо / читаємо / використовуємо, впливають на формування нашої картини світу, у тому числі на формування уявлень про те, що ми вважаємо правильним / неправильним, прийнятним / неприйнятним, можливим / неможливим тощо.

Мовний андроцентризм — це відображення у мові “нормативності” чоловічого і “другорядності” жіночого, передусім через уживання форм чоловічого роду для позначення групи осіб обох статей. Наприклад, фрази підручників *Любий шестикласнику!*, *Учень / читач повинен...* або *У н'ятому класі ти вивчав...* адресовані як учням, так і ученицям, проте, сформульовані лише у формі чоловічого роду, є дискримінаційними стосовно осіб жіночої статі. Цього в українській мові легко уникнути. Використовуючи паралельні форми чоловічого і жіночого роду (*Любі шестикласники й шестикласниці!*) або збірні іменники (*учнівство, читацька аудиторія, читацьке коло* тощо).

Мовний сексизм — вираження в мові чи мовними засобами тенденційних поглядів і переконань, які принижують, вилучають, недооцінюють та стереотипізують особу за ознакою статі (найчастіше жінок).

Сексистським (можна сказати також — дискримінаційним) є кожне висловлення, яке:

а) “виключає” жінок як меншість та окреслює їх як істот, відмінних від чоловіка (напр.: *це не для дівчат*);

³ Відповідно до чинного Українського правопису (§ 29, п. 1 (підпункти б, г) — Правопис складних прикметників) слово *гендерночутливий* (утворене від словосполучення “гендерна чутливість”) необхідно писати разом (як загальноосвітній — від “загальна освіта”, легкоатлетичний — від “легка атлетика” (б) чи важкохворий, загальнодержавний (г) та ін.).

б) змальовує жінок як таких, що залежні та підпорядковуються чоловікові (напр.: *мама завжди питає дозволу в тата*);

в) ігнорує досягнення жінок, унаслідок чого їм відмовляють у поведінці, зацікавленнях та можливостях, що виходять за рамки стереотипів (напр., в умові задачі йдеться про те, що *тато подарував синові конструктор* (який коштує 27 грн), *а доньці — люстерко* (яке коштує 5 грн) — а умова задачі, що не містить сексизму (проте цілком зберігає математичну дію, на яку розрахована задача), могла б бути сформульована як *тато подарував дітям конструктор* вартістю 27 грн і *книжку* вартістю 5 грн.);

г) виключає із мовного дискурсу відображення специфічно жіночого досвіду (наприклад, в історії — замовчування подальшої долі жінок, які брали участь у Другій світовій війні, після їх повернення з фронту).

І перший крок на шляху до гендерночутливої мови — не лише уникати стереотипних, дискримінаційних висловлень щодо людей за ознакою їх статі, а й, користуючись наявними мовними ресурсами, зробити жінку “видимою” в усіх сферах людського життя. Різні мови різною мірою намагаються подолати гендерну упередженість, українська мова в цьому плані є надзвичайно багатогою і гнучкою і надає широке коло можливостей, які можна згрупувати за стратегією *фемінізації* (полягає у використанні наявних у системі певної мови та творенні нових фемінітивів — іменників жіночого роду на позначення осіб жіночої статі) та стратегією *нейтралізації* (передбачає нейтралізацію граматичного роду ресурсами лексичних засобів мови).

Використання наявних фемінітивів. В одинадцятитомному тлумачному словнику української мови зафіксовано 4540 назв осіб чоловічої і жіночої статі, 34,1 % (1548, тобто 774 пари) з них — з однаковим лексичним значенням і можуть бути використані в однаковому контексті (*учень / учениця, учитель / учителька, студент / студентка, експерт / експертка*).

Утворення фемінітивів. Найбіднішими на фемінітиви є суспільна й військова сфери, оскільки жінки тривалий час не мали доступу до них. Проте світ змінюється, і українська мова має ресурс відобразити ці зміни — понад 14 продуктивних суфіксів можуть утворювати нові назви осіб жіночої статі, у тому числі за родом діяльності (*психологиня, директорка, керівниця, агентеса* та ін.), причому варто уникати штучного нав’язування переваги прикладкової моделі творення назв жінок: замість жінка-майстер можна сказати *майстриня*, жінка-кравець — *кравчиня*, жінка-лікар — *лікарка*.

Використання одночасно паралельних форм і жіночого, і чоловічого роду. Хоча постійне використання такого прийому переобтяжує текст, виважене та стримане уживання його часто стає у нагоді. На письмі крім повного формату — *учні й учениці* — можливий і скорочений варіант *школярі/-ки*.

Використання збірних іменників та описових конструкцій на позначення множини осіб, серед яких є і жінки, і чоловіки, або коли статева приналежність множини осіб невідома чи на цьому не акцентується увага (замість традиційного андроцентризму — використання в цьому випадку форми множини чоловічого роду): *учнівство* (замість *учні*), *читацьке / глядацьке коло, читацька / глядацька аудиторія* (замість *читачі / глядачі*) та інші. Такий прийом вимагає більшої “винахідливості” та ширшого словникового запасу,

проте є достойною альтернативою не лише андроцентричним конструкціям, а в певних контекстах — і стратегії фемінізації.

Експертна група:

Дрожжина Тетяна Володимирівна — кандидатка педагогічних наук, проректорка з навчальної роботи КВНЗ “Харківська академія неперервної освіти”, експертка Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти вищих навчальних закладів, членкиня робочої групи з питань політики гендерної рівності та протидії дискримінації у сфері освіти при МОН України.

Коробкіна Тетяна Володимирівна — кандидатка філософських наук, доцентка кафедри філософії, керівниця Центру гендерної освіти, співробітниця соціально-психологічної служби Харківського національного університету радіоелектроніки, експертка Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти вищих навчальних закладів, членкиня робочої групи з питань політики гендерної рівності та протидії дискримінації у сфері освіти при МОН України.

Малахова Олена Анатоліївна — кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри української мови, директорка Гендерного центру Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, експертка й тренерка Гендерного інформаційно-аналітичного центру “КРОНА” та Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти вищих навчальних закладів, членкиня робочої групи з питань політики гендерної рівності та протидії дискримінації у сфері освіти при МОН України.

Марущенко Олег Анатолійович — кандидат соціологічних наук, доцент кафедри філософії Харківського національного медичного університету, директор, експерт і тренер Гендерного інформаційно-аналітичного центру “КРОНА”, головний редактор гендерного журналу “Я”, член робочої групи з питань політики гендерної рівності та протидії дискримінації у сфері освіти при МОН України.

Експертиза шкільного підручника: коментарі й рекомендації експертам

Українська мова

Бондаренко Н. В.

Методологічну основу сучасного підручника “Українська мова” для 8-го класу загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою становлять закладені в Державному стандарті й програмі *компетентнісний, особистісно орієнтований та діяльнісний* підходи до мовної освіти. Перший скеровує навчально-виховний процес на формування в учнів ключових і предметних компетентностей, другий — на всебічний розвиток і саморозвиток учня як суб’єкта пізнання і навчальної діяльності з урахуванням його пріоритетів і здібностей. Третій підхід спрямовує навчально-виховний процес на опанування учнями різних видів діяльності, у яких вони

здобувають знання, набувають умінь і навичок, досвіду взаємодії з іншими людьми, із суспільством і світом.

Як осередя змісту, модель і сценарій навчально-виховного процесу, підручник відображає цілі навчання, компоненти змісту освіти, методи, організаційні форми і засоби навчання. Він виконує декілька основних функцій, описаних відомими дидактами.

Вартісний підручник повинен мати виразні ознаки конкретної педагогічної технології. Його зміст і структура, розміщення матеріалу, послідовність і логіка викладу, текстові й позатекстові компоненти, апарат тренування, засвоєння, закріплення, повторення, узагальнення й систематизації, рубрики, умовні позначення, символи, кольори мають давати чітке уявлення про те, чого і як слід навчати за підручником, визначають сценарій навчальної діяльності.

Аналіз чинних підручників української мови засвідчив, що ці засоби навчання не відповідають сучасним реаліям і вимогам. У них недостатньо враховано переорієнтацію освіти на новий, компетентнісний вимір, її перебудову на основі нових підходів і перехід на оптимальну структуру змісту з визначенням чотирьох змістових ліній.

Найтиповіші авторські прорахунки у створенні підручників — їх відставання від сучасних наукових обґрунтувань шкільного курсу, темпів і запитів суспільного розвитку; брак мотиваційного складника; часткова невідповідність програмі (довільне розширення змісту й обсягу теорії, ігнорування соціокультурної змістової лінії тощо); нерозкриття ключових понять; наявність застарілих визначень, термінологічних неточностей, фактичних помилок; подання синтаксису переважно на матеріалі окремих речень усупереч його природі; невикористання можливостей мовного матеріалу для мовленнєвого розвитку учнів; нераціональне структурування теорії; звеликий обсяг дидактичних одиниць інформації; неспіввіднесеність обсягу навчального матеріалу й часу, відведеного на його опрацювання; нерозмежування теорії для обов'язкового засвоєння та ознайомлення; переважаність другорядними відомостями; надмірна ускладненість або не виправдане спрощення матеріалу; недостатнє врахування інтересів і вікових особливостей учнів; порушення принципів наступності й перспективності, зв'язку з життям та ін.; недостатність або переважаність методичного апарату; невідповідність послідовності завдань і вправ логіці розвитку вмінь і навичок; некоректність і складність окремих завдань; нерозуміння сутінтерактивного навчання; надуманість ситуацій; обмеженість (бідність) тематики текстів, наявність беззмістовних, невиразних уривків; використання неактуальної, комунікативно не запитуваної лексики; невисока якість дидактичного матеріалу; нефункціональність засобів навчання; невідповідність санітарним нормам.

Наслідком використання неякісних підручників є фрагментарність, нестійкість і малодієвість знань учнів, несформованість у них *комунікативної компетентності* — мети, об'єкта й результату навчання мови.

Як багатокomпонентна структура, *комунікативна компетентність* включає мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльну (стратегічну). Вони фор-

муються наоснові відповідної *структури змісту* освіти. Його компоненти дзеркально відтворюють послідовність і назви зазначених компетентностей. Теорія і практика створення підручника передбачають узгоджену єдність усіх чотирьох компонентів змісту.

Мовна й мовленнєва змістові лінії, в яких закладено відомості про мову й мовлення, інтегруються через функціональне поєднання *втекстій* забезпечують *текстоцентризм* вивченні мови. Зазначені лінії надають “будівельний матеріал” і проєкт для створення учнями власного мовленнєвого продукту — висловлень (текстів). Їх змістове наповнення забезпечують *немовні знання*, що перетинаються з енциклопедичними. Відповідні відомості й вимоги щодо оперування ними розміщено в *соціокультурній змістовій лінії*, яка реалізується в підручнику через систему текстів, різноманітна тематика яких не обмежується програмою, де наведено лише кілька орієнтовних тем народознавчого характеру. Синтез мовленнєвих, мовних і немовних знань активізує мовленнєву діяльність учнів завдяки поєднанню моделей світу і мови, забезпечує формування ціннісно-моральної матриці особистості, її емоційної сфери, ставлення до людей, світу і себе самої.

У зміст підручника закладається тільки базова інформація, визначена Державним стандартом і чинною програмою, яку було розвантажено 2015 р. Експерти повинні ознайомитися з переліком вилучених тем, перерозподілом навчального часу між розділами. Окремі методично доцільні відступи авторів у розвиток ідей програми не слід розглядати як підставу для відхилення підручника.

У підручнику української мови для 8-го класу буде викладено матеріал із *синтаксису простого речення*, де фокусуються елементи всіх рівнів та аспектів мовної системи і який безпосередньо задіяно в процесах мислення й комунікації (речення як основна одиниця синтаксису водночас є одиницею спілкування).

Здійснюючи експертизу підручника, рецензент повинен звернути увагу на доступність (посильність) для засвоєння тем, які восьмикласники вважають надто складними. Це “Складений дієслівний присудок”, “Складений іменний присудок”, “Однорідні й неоднорідні означення”, “Односкладні речення”, “Речення з вставними словами”, “Речення з відокремленими членами”.

Теоретичний матеріал потребує раціонального й чіткого структурування на розділи й параграфи. Грубою помилкою є зведення в один параграф відомостей про складений дієслівний присудок і складений іменний присудок, кожен із яких сам по собі складний для засвоєння (про що свідчать анкети самих учнів). Експертам, однак, слід мати на увазі, що неоптимальне структурування матеріалу в підручнику часто є наслідком нераціонального розподілу годин у програмі. Це стосується, зокрема, і зменшення часу на вивчення головних і другорядних членів речення.

Ефективне для засвоєння теорії її порційне (дозоване) подання, поетапне відпрацювання й закріплення неправомірно сприймається деякими рецензентами як “не зовсім цілісний виклад матеріалу”, його розпорошеність, подрібненість. Водночас експерти справедливо критикують суціль-

ний (на 1—1,5 сторінки) виклад теоретичних відомостей, які неможливо сприйняти, а тим більше осмислити й засвоїти.

Про незнання шкільної програми свідчать зауваження окремих експертів (це викладачі вищів) щодо нерозкриття в підручнику способів зв'язку слів у словосполученні (їх вилучено), координації між підметом і присудком (цього ніколи не було в програмі), щодо нібито необізнаності восьмикласників зі вставними словами (вивчалися у 5-му класі).

Теоретичні положення у підручнику мають бути виражені прийнятими в науці термінами, а система знань викладена повно, коректно, вичерпно, зрозуміло й лаконічно, з точною вказівкою на ознаки, істотні для правильного використання в мовленні виучуваних фактів і явищ мови. Повз увагу експертів не можуть пройти випадки порушення принципу науковості (застаріле визначення складного речення, яке складається не з простих речень, а з частин).

Важливим структурним компонентом підручника є *текст*, на основі й довкола якого вибудовується важлива частина роботи. Її ефективність забезпечать такі *функції* тексту: інформаційно-пізнавальна, освітня, світоглядно-виховна, розвивальна, а також комунікативна цінність і методична доцільність. Робота з текстом не має на меті вичерпно обговорити всі порушені в ньому проблеми, як помилково вважають окремі експерти. Учням достатньо відповісти на два — три запитання за змістом, які вбирають квін-тесенцію, або смислові “вершки” тексту.

Нерідко автори ігнорують соціокультурний компонент змісту або розуміють його як вузько народознавчий, обрядовий. Тексти в таких підручниках зводяться до тяжкого, безправного й безрадісного минулого українців. Вони неактуальні, депресивні, нецікаві й малопридатні для пізнавальної діяльності, розвитку мислення і мовлення учнів. Загалом бракує текстів, пов'язаних із сьогоденням, реальним та майбутнім життям українців.

Експертам варто знати, що заявлена в кожному параграфі соціокультурна тема (дехто плутає її з епіграфом) відображається тільки в ключовому тексті. Неправомірно вимагати відповідності цій темі всього дидактичного матеріалу параграфа.

Щодо обсягу текстів, то вони не можуть бути завеликими, хоча їх потрібно поступово збільшувати з огляду на підготовку учнів до ЗНО.

Пов'язані з текстом аспектно-мовні завдання, усні й письмові вправы аналітичного, конструктивного і творчого характеру забезпечать засвоєння учнями знань, розвиток відповідних умінь і навичок, здатності застосовувати їх практично в новій ситуації. Система завдань на основі тексту дасть змогу принагідно повторювати вивчений раніше граматичний і правописний матеріал.

Складність реалізації в підручнику мовленнєвої змістової лінії зумовлена об'єктивними причинами — неадекватністю програми запитам суспільства і життєвим потребам особистості, нерозробленістю змісту, невідповідністю віковим особливостям учнів. Винесення уроків розвитку мовлення в кінець підручника небажане, оскільки воно тільки послаблює і так нетривкий зв'язок цього розділу з іншими. Подання в одному параграфі

тематичних виписок і конспектування ще більше ускладнює нелегкий (та й чи не завчасний?) матеріал.

Методичний апарат підручника має забезпечити: створення природної мотивації; активізацію розумової та мовленнєвої діяльності восьмикласників; вивчення мовної теорії в контексті її практичного застосування в мовленні; розвиток пізнавальних, інтелектуальних, мовленнєвих, творчих здібностей, критичного мислення; особистісне зростання; стимулювання потреби в самоосвіті, саморозвиткові, самовизначенні, самореалізації, самооцінці.

Компетентнісно-особистісно-діяльнісна орієнтованість навчання синтаксису у 8-му класі визначає *вимоги до системи завдань і вправ*. Це її спрямованість на розвиток пізнавальних і творчих здібностей, критичного мислення; збагачення граматичного ладу мовлення; забезпечення здатності учнів практично користуватися мовою для вирішення життєвих задач з урахуванням пріоритетності других; збалансований взаємозв'язаний розвиток умінь і навичок учнів у різних видах мовленнєвої діяльності; комплексність завдань на основі тексту з максимальним використанням його навчальних, пізнавальних, розвивальних і виховних функцій і можливостей.

Кількість вправ і завдань у межах параграфів не підлягає механічному підрахунку (рівномірна — нерівномірна). Вона визначається складністю теми й мовної теорії, об'єктивними проблемами її структурування, методичною доцільністю, співвідношенням усних і письмових видів робіт, перспективною організацією диференційованого навчання. Рецензентам бажано уникати неконкретних пропозицій (*додати цікавих запитань; збільшити кількість вправ...; умістити більше завдань дослідницького та експериментального характеру*).

Експертам слід звернути увагу на наявність у підручнику ситуацій, які створюють умови для педагогічної творчості вчителя.

Аналіз підручників виявив некоректність окремих рубрикацій; нечіткість і сумнівний підтекст деяких умовних позначень; неуніфікованість *додатків*, зокрема наявність недоречних і надлишкових (словнички почуттів, латинізмів) і навіть цілих граматичних довідників. Такі словнички як тлумачний, фразеологічний, синонімів, із культури мовлення експерти назвали корисними для учнів.

Українська література

Фасоля А. М.

Експертизу підручника з української літератури здійснюємо з урахуванням специфіки предмета, актуальних завдань літературної освіти, необхідності реалізації засадничих ідей діяльнісного, особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів.

Література посідає окремішне місце серед інших шкільних предметів. Вона становить єдність словесного мистецтва і науки (літературознавства), впливає і на розум, і на почуття читача, виконує не лише пізнавально-еврис-

тичну й інформаційно-комунікаційну функції, а й інші, притаманні лише (чи переважно) їй: естетичну, гедоністичну тощо.

Мистецький твір ознайомлює з такими сторонами життя суспільства і внутрішнього світу особистості, які іншим шляхом пізнати не можна. При цьому навколишній світ відображається в специфічній образній формі, яка містить ставлення до життя та його оцінку. Специфічними рисами є також емоційність, метафоричність, асоціативність тощо.

Вивчення літератури — це налагодження діалогу сучасної людини з попередніми поколіннями, прилучення до їхнього духовного досвіду, загальнолюдських і національних цінностей. На основі переживання краси мистецтва слова виробляються естетичні смаки й уподобання, формуються моральні якості особистості, розвивається творче мислення.

Ознайомлення з відображеними в художніх творах особливостями українського національного характеру — емоційно-поетичне сприймання та філософське осмислення природи і суспільства, шанобливе ставлення до землі, надзвичайна працездатність і працелюбність українців — сприяє культурній самоідентифікації учня, формуванню його національної самосвідомості, почуття спорідненості з рідною землею і, зрештою, готовності діяти заради її блага. Усвідомлюючи особистісну значущість української культури, учень із пошаною ставиться до інших культур, світоглядних особливостей їхніх представників.

Завдання, що стоять перед літературною освітою, спрямовані на реалізацію основної мети, яку чинна Концепція літературної освіти визначає так: “Виховання творчого читача із самостійним критичним мисленням, формування гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків особистості”. Водночас вважаємо, що в умовах реалізації засадничих ідей діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, мета навчання літератури має бути доповнена посиланням на необхідність формування компетентного учня-читача як *суб’єкта* читацької діяльності, особистісного і читацького саморозвитку.

Компетентний учень-читач любить читати й одержує від читання естетичну насолоду; має художній смак, сформоване критичне мислення, розвинену уяву, емпатію, образне мислення і мовлення; розглядає художній твір у єдності змісту (“Про що?”) і форми (“Як?”); здатний налагодити діалогічну взаємодію з текстом; готовий до інтерпретації авторського задуму і творення власних смислів на основі власного читацького і життєвого досвіду; є суб’єктом читацької діяльності, читацького й особистісного розвитку; має сформовану систему загальнолюдських і національних цінностей.

Учень-суб’єкт керує читацькою діяльністю, розглядає читання як засіб особистісного і читацького саморозвитку.

Основна мета навчання літератури досягається через реалізацію таких загальних для основної і старшої школи завдань:

- підвищення рівня загальної культури школярів;
- формування у дітей стійкого інтересу до читання, естетичного смаку учнів, здатності розрізняти й оцінювати художні явища, протистояти низькоякісній масовій культурі;

- розкриття різноманітних функцій літератури — пізнавальної, естетичної, виховної, гедоністичної;
- оволодіння змістом художніх творів, усвідомлення їх місця в літературному процесі й розвитку національних культур;
- засвоєння учнями ключових літературних фактів, основних тенденцій розвитку літератури в Україні та інших країнах;
- розуміння школярами літератури як мистецтва слова і як складової духовної культури людства;
- формування в учнів творчих здібностей, уяви, самостійного мислення;
- розвиток естетичних емоцій та почуттів, зв'язного мовлення, вміння аргументовано, розлого й образно висловлювати свої думки, судження, оцінки;
- сприяння моральному самовизначенню молодій людині, виробленню в неї активної життєвої позиції на підставі гуманістичних цінностей та ідеалів, прагнення до самостійного пошуку, духовного самовдосконалення.

Водночас Концепція визначає перелік завдань для етапу системного читання (8-й клас):

- дати уявлення про основні літературні епохи, напрями, течії в контексті вітчизняної та світової культури;
- розкрити жанрово-родовий поділ літератури, навчити розрізняти твори різних родів і жанрів у їх специфіці;
- поглибити вміння інтерпретації творів літератури із застосуванням основних теоретичних понять;
- сформувати в учнів уміння виокремлювати компоненти змісту й форми, встановлювати зв'язки поміж ними;
- сприяти самоствердженню учнів, виробленню у них моральних принципів;
- розвивати вміння й навички зв'язного мовлення (із застосуванням аргументації, елементів дискусії, пошуку тези й антитези, оцінки щодо прочитаного та ін.);
- виховувати творами літератури естетичні почуття та емоції, формувати здібність отримувати естетичне задоволення від прочитаного та ін.

Необхідність реалізації ідей особистісно зорієнтованого і компетентного підходів зумовлюють такі особливості навчального процесу: діяльнісна основа; опертя на суб'єктний досвід учня; діалогічність; первинність учнівської продукції; ситуативність; домінування активних та інтерактивних методик, технологій, парної і групової роботи, продуктивної, творчої, пошукової, проектної діяльності; варіативність; рефлексивність; залучення компетентісно зорієнтованих завдань та ін.

Відтак пріоритетними для навчальної книжки стають завдання:

1. Допомогти учневі зрозуміти себе, світ, своє місце у світі, навчитися діяти:

1) самостійно здобувати і застосовувати знання (поняття “самостійно” в цьому контексті трактуємо як здатність до самоорганізації і самотворення себе як особистості і як читача);

2) оцінювати навколишній світ і світ художнього твору з позицій краси як естетичне явище; визначатися щодо порушених у творах морально-етичних проблем;

3) вчитися читати (розуміти текст, уявляти прочитане, співпереживати героям, вести діалог із автором, героями, самим собою, розкривати авторські й віднаходити власні смисли тощо);

4) оволодівати управлінським циклом щодо навчальної діяльності загалом і читацької зокрема (визначати цілі, планувати, організувати (обирати відповідні меті стратегії читання), здійснювати, рефлексувати й оцінювати її);

5) керувати своїм особистісним і читацьким саморозвитком, що передбачає: наявність образу “Я-особистість”/“Я-читач” (реальний, бажаний, ідеальний); розуміння сутності й шляхів особистісного і читацького розвитку; уміння вибудувати індивідуальну програму (від “Які знання, уміння, якості я маю?” і “Що я маю зробити, у якій послідовності, щоб досягти поставленої мети, бажаного рівня особистісного/читацького розвитку?” до “Чи відповідає досягнутий результат запланованому? Що є запорукою успіху (причиною невдач)? Які зміни потрібно внести в навчальну програму?”); сформованість організаційно-діяльнісних умінь;

6) розвивати критичне мислення, складниками якого є: уміння визначати проблему; самостійно перевіряти й оцінювати інформацію, факти суспільного і культурного життя; урахувати альтернативні погляди; визначати наявність підтексту в інформації; синтезувати здобуті знання; зробити висновки; прийняти оптимальне рішення;

7) спробувати себе в різноманітних життєвих ролях; бути готовим постійно навчатися, змінюватися і пристосовуватися;

8) відчувати насолоду від читання, радість від досягнення цілей, переживання успіху, задоволення від спілкування, самореалізації і самоствердження та ін.

2. Допомогти вчителеві вибудувати модель навчання літератури в парадигмі діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів.

Реалізуються ці та інші завдання через задіяння всіх компонентів підручника: змістове наповнення, мовне і художнє оформлення, методичний та орієнтувальний апарати, ілюстративний матеріал тощо. Крім того, для реалізації першого завдання підручник повинен містити ознаки самовчителя.

Ці особливості зумовлюють необхідність доповнення переліку загальнопредметних критеріїв оцінювання специфічними предметними.

Вважаємо, що підручник повинен враховувати тип навчального предмета за провідним компонентом: “знання” (математичні, природничі, суспільствознавчі дисципліни), “діяльність” (мови, креслення, фізкультура), “досвід емоційно-ціннісних відношень” (предмети естетичного циклу: література, музика, образотворче мистецтво).

Стосовно літератури цю вимогу реалізують через запитання і завдання, які сприяють формуванню особистісного ставлення до вивчаного, ієрархії цінностей, спонукають учня до висловлення власної позиції, заохочують до творчості, забезпечують становлення читацьких (уявляти, відчувати і спів-

переживати, мислити образами, бачити художні засоби і розуміти їхню роль, налагоджувати діалогічну взаємодію з текстом тощо) та загальнонавчальних (аналізувати, порівнювати, зіставляти, інтерпретувати, робити висновки, оцінювати тощо) умінь.

Підручник має спрямовувати увагу учня на усвідомлення потреби в самонавчанні, необхідність оволодіння різноманітними читацькими стратегіями (свідомий вибір залежно від мети певного виду читання: оглядове, пошукове, повільне тощо), рефлексію змін у читацькому й особистісному розвитку.

Реалізація цих завдань забезпечується через мовне і художнє оформлення, структуру, методичний апарат навчальної книжки.

Підручник з української літератури має містити:

1) не лише “традиційні” літературознавчі поняття, а й інформацію про читацьку діяльність, читача, види читання тощо;

2) чітко сформульовані цілі вивчення теми (перелік конкретних умінь, якими мають оволодіти учні);

3) критерії оцінювання результативності навчання;

4) допоміжні матеріали (алгоритми, поради, інструкції, зразки аналізу, опитувальники тощо);

5) систему різнорівневих завдань, спрямованих на:

- самопізнання учнем себе як особистості й читача;
- вироблення загальнонавчальних, зокрема організаційно-діяльнісних умінь (цілевизначення, планування, організації, здійснення, рефлексії, оцінювання читацької діяльності й читацького розвитку);
- актуалізацію суб’єктного досвіду;
- створення ситуації успіху, вибору (завдань для роботи на уроці та вдома, способів опрацювання навчального матеріалу);
- створення умов для вправління “бути особистістю”, “компетентним читачем”, тобто уявити (“спробувати”) себе в різних ролях (автор, читач, критик, герой того чи іншого твору);
- організацію діалогу учня: з автором, героями (розкриття авторського задуму, сутності художніх образів, особливостей характеротворення тощо), однокласниками, вчителем, батьками; із самим собою як особистістю (визначення смислів виучуваного для особистісного розвитку) і читачем (визначення змін у читацькому розвитку);
- формування ключових компетентностей (наявність компетентісно зорієнтованих завдань): інформаційно-комунікаційної, комунікативної, самоорганізації та ін.;
- переживання й осмислення учнем естетичної насолоди від прочитаного;
- розгляд художнього твору з різних позицій (автора, критика, читача, героя);
- перевагу самостійної (парної, групової) евристично-пошукової діяльності, дебатних, дискусійних та інших інтерактивних технологій;
- реалізацію вимоги щодо первинності учнівської продукції (формування емоційно-ціннісного ставлення до проблеми, що розглядатиметься), у формі усного (письмового) висловлювання, створення навчального проєкту та ін.

Таким є перелік найважливіших специфічних вимог до шкільного підручника з літератури, рівень реалізації яких оцінюється в процесі рецензування. Вважаємо, що наявність у навчальній книжці тих чи інших ознак є вагомою підставою для виокремлення з-поміж інших, адже вони бодай на крок, але наближають нас до створення підручника нового покоління, який стане для вчителя “дорожньою картою”, а для учня самовчителем з особистісного і читацького розвитку.

Мови національних меншин

Бакуліна Н. В., Курач Л. І., Фідкевич О. Л.

Компетентнісно орієнтовані підручники з мов національних меншин покликані представити варіанти реалізації нових підходів до вивчення мов, насамперед нового співвідношення теорії та практики в навчанні, сприяння впровадженню методів роботи, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності учнів.

Утім, наукові експерти і громадські діячі наголошують на тому, що процес створення як українського підручника в цілому, так і підручників із мов національних меншин потребує системного удосконалення. Ці потреби пов’язані з тим, що зміст шкільних підручників з мов національних меншин недостатньо спрямований на набуття школярами ключових компетентностей, не завжди орієнтує на потреби часу. Матеріали підручника подекуди не цікаві учням, не привабливі за формою укладання матеріалу. Певною мірою ефективне усунення недоліків у розробленні підручників залежить від якості їх експертизи, виконання чітких вимог до її проведення та наявності професійних експертів.

Саме тому експерти підручників із мов національних меншин насамперед мають визначити відповідність навчального матеріалу підручників їх основним завданням у контексті сучасної освітньої концепції, яка ґрунтується на засадах компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, а саме:

- формування і розвиток умінь користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, прилучення до культури народу — носія цієї мови;
- поглиблення знань про мову, уявлень про культурний і мовний плюралізм, властивий сучасному суспільству;
- оволодіння системою предметних компетенцій з мови;
- розвиток мовленнєвих, інтелектуальних і творчих здібностей;
- освоєння через мови національних меншин уявлень про світ, що сприяють успішній соціокультурній адаптації учнів;
- виховання національної самосвідомості учнів, почуття патріотизму, поваги до державної мови і мов національних меншин, толерантності у ставленні до представників інших національностей; навичок спілкування з носіями інших мов, культур.

Під час проведення експертизи необхідно мати на увазі, що опанування мов національних меншин регулюється загальнодидактичними і лінгводидактичними принципами, які в тісному взаємозв'язку забезпечують ефективне засвоєння мов і зумовлюють оптимальний вибір технологій навчання.

Серед *загальнодидактичних* виокремимо *принципи*: людиноцентризму, природовідповідності, гуманізму; виховання і розвитку; науковості; систематичності й послідовності; усвідомленості та доступності; перспективності й наступності; зв'язку теорії з практикою; диференціації та індивідуалізації; культуровідповідності; застосування різних форм навчальної діяльності; реалізації міжпредметних зв'язків та ін.

Зі специфічних *лінгводидактичних принципів* особлива увага приділяється взаємопов'язаному (інтегрованому) навчанню мови й мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур; мовленнєво-мисленнєвої активності, функціональності, текстоцентризму, ситуативності, опори на рідну мову та ін.

Створення підручників із мов національних меншин спирається на варіанти шкільних курсів, визначених у Концепції навчання мов національних меншин у загальноосвітніх школах України. Згідно з цим документом, мова тієї чи іншої національної меншини може бути:

- єдиною мовою викладання в школі;
- мовою викладання частини предметів;
- мовою навчання в початкових класах, а далі поступатися українській мові;
- окремим предметом (наскрізним або розрахованим на кілька років) у школі з іншою мовою викладання;
- факультативним курсом у школі з іншою мовою викладання;
- предметом вивчення (ознайомлення) на гурткових чи інших заняттях.

Застосування мови національної меншини як мови навчання (основної або єдиної в школі) можливе сьогодні лише щодо декількох мов: російської, угорської, румунської та ін. Частина мов у міру забезпечення навчального процесу може досягти статусу мови шкільного навчання (окремих або всіх предметів). Це стосується насамперед кримськотатарської, болгарської, івриту та деяких інших мов. Однак більшість мов національних меншин, очевидно, і надалі не відіграватиме роль мови шкільного навчання. Їх будуть вивчати лише як окремі предмети, факультативні курси та ін. Належне науково-методичне забезпечення саме цих мовних курсів є одним із пріоритетних напрямів мовної освіти в Україні.

Зміст компетентнісно орієнтованих підручників із мов національних меншин формується за головними змістовими лініями й складається з чотирьох основних компонентів:

Мовленнєвий компонент визначає зміст роботи, спрямованої на формування і розвиток навичок мовленнєвої діяльності (рецептивні та продуктивні її види), визначає рівні сформованих відповідних навичок з урахуванням особливостей паралельного функціонування двох (декількох) мов, потреби підтримувати контакти з носіями інших мов, культур.

Мовний компонент окреслює певне коло відомостей про мову, його роль у житті людини і суспільства, про мовні одиниці різних рівнів (переважно з урахуванням особливостей їх функціонування в усному й письмовому мовленні), а також про спільні та відмінні ознаки мов, які вивчаються, їх взаємозв'язки і взаємовпливи; визначає навчальні вміння, пов'язані з відповідним мовним матеріалом.

Соціокультурний компонент стосується відомостей про культуру, традиції народу, його минуле та сьогодення; про країну походження національної меншини; її контакти з іншими народами, насамперед в Україні; визначає вміння застосовувати ці знання у спілкуванні в багатонаціональному середовищі. Матеріали соціокультурного характеру розглядаються насамперед у мовному та мовленнєвому аспектах.

Діяльнісний (стратегічний) компонент змісту зазначених підручників, як і соціокультурний, доповнює роботу над мовними й мовленнєвими компонентами змісту і є його обов'язковою складовою. Він передбачає розвиток загальнонавчальних умінь, а також оволодіння стратегіями, що визначають успішність мовленнєвої діяльності.

Зазначені змістові лінії реалізуються у підручниках трьох рівнів. Вони повинні відрізнитися, головним чином, тим або іншим співвідношенням мовної теорії і мовної практики в підручнику, обсягом знань і умінь, які повинні бути сформовані. Так, підручник для I рівня передбачає переважно практичне оволодіння мовою (коли школярі зовсім або майже не знали його на початку шкільного вивчення). Основна увага в підручнику приділяється розвитку вміння сприймати на слух усне мовлення, говорити (переважно на побутові теми), належним чином читати і писати. При цьому розширюються знання учнів про культуру, традиції народу; формуються, розвиваються вміння дотримуватися правил мовного та немовного етикету, що мають певну національну специфіку, вміння брати участь у тих видах діяльності, які яскраво характеризують культурну своєрідність народу.

Підручник для I рівня не обов'язково повинен бути наскрізним, він може плануватися лише на кілька років навчання. Крім носіїв мови, його доцільно пропонувати представникам інших національностей, які бажають оволодіти мовою, поширеною у певному регіоні.

Підручник для II рівня є більш поглибленим, він повинен забезпечити вищий рівень сформованості навичок аудіювання, говоріння, читання і письма з урахуванням потреб використання мови в різних сферах діяльності. Такий підручник має передбачати засвоєння учнями широкого кола знань про мову, однак ця робота повинна підпорядковуватися розвитку навичок мови і не суперечити практичному (мовленнєвому) характеру курсу. Важливим завданням підручника для II рівня є також формування у школярів досить великого обсягу знань з народознавства, навичок володіння культурою спілкування з носіями своєї та іншої мови і культури.

Підручник для II рівня розробляється, коли мова вивчається як окремих предмет з-поміж вибірково-обов'язкових дисциплін. Його можна пропонувати тим національним меншинам, які, віддавши перевагу україномовній школі, прагнуть набути ґрунтовних знань із рідної мови.

Підручник для III рівня застосовується в школах, у яких мова національної меншини є мовою викладання. Такий підручник також має комунікативну спрямованість, передбачає засвоєння учнями широкого кола знань про мову і на цій основі — вищий рівень сформованих навичок мовленнєвої діяльності, орієнтованих на різноманітні сфери використання мови (зокрема ті, які мають національно-культурну специфіку), а також високий ступінь сформованості національно-української двомовності.

Основним структурним елементом компетентісно орієнтованого підручника з мови є навчальний текст. Навчальна інформація має подаватись адаптовано, у вигляді ситуацій, у яких ураховано цілі навчального процесу, рівень навченості, вікові психологічні особливості учнів. Для компетентісно орієнтованого підручника повинне бути характерним таке викладення матеріалу, за якого нові поняття даються з описанням, що робить його навчальним. У навчальному тексті слід зафіксувати обсяг необхідних понять, методів й засобів, що й визначають рівень і обсяг знання, оволодіння якими є необхідним для розуміння цих текстів. Для кожного виду тексту характерний свій основний метод викладення (інформативний, пояснювальний, дослідницький, проблемний), а також тип викладення — монологічний або діалогічний.

Навчальні тексти розрізняють за тими домінуючими функціями, які дають змогу найбільш повно й ефективно використовувати кожний із них у процесі навчання — основний, додатковий і пояснювальний тексти.

Основний текст підручника є головним джерелом навчальної інформації (відповідно до програми), обов'язковою для вивчення та засвоєння учнями. В основних текстах розкривається предметно-понятійний зміст знань, значну частину яких становить інформація високого рівня абстрактності й узагальненості. Вони містять характеристику понять і закономірностей, основних наукових теорій, механізму їхньої дії. Саме цей предметний зміст і є головною метою роботи над текстами цього виду.

Мову основного тексту потрібно максимально адаптувати до психологічних і вікових особливостей учнів. Кожна основна структурна одиниця підручника (тема, розділ, параграф) має бути:

- тематично завершеною, сюжетно цілісною;
- приблизно однаковою за зіставленням з іншими темами, параграфами;
- посиленою для учнів за обсягом.

Структура основного тексту повинна бути чіткою та очевидною. Така побудова полегшить розуміння учнями основного тексту. Кількість дрібних структурних одиниць (пунктів, абзаців) має бути такою, щоб ціле та його частини перебували в колі бачення учня і легко відтворювалися по пам'яті. Кількість речень у абзаці також доцільно обмежувати, оскільки увага читача слабшає до кінця абзацу. Додатковий текст містить інформацію, що доповнює та поглиблює зміст основного тексту. Такий вид тексту спрямований на посилення наукової доказовості й емоційного навантаження підручника. Цей матеріал може інколи виходити за межі шкільної програми.

Особлива роль належить додатковим текстам у реалізації виховної функції підручника. Інформацію, спеціально відібрану для досягнення виховного результату, у підручнику здебільшого містить додатковий текст.

Експертам варто врахувати: по-перше, додатковий текст за змістом повинен бути близьким до основного; по-друге, доцільно передбачити певні види роботи з такими пізнавальними відомостями, що дасть змогу пов'язати їх із основним матеріалом.

Пояснювальний текст необхідний для розуміння та повнішого засвоєння матеріалу основного тексту. Пояснювальні тексти становлять головну частину довідкового апарату підручника, обов'язковою вимогою до якого є його зв'язок з основним текстом підручника та відсутність надлишкового матеріалу. Елементи пояснювального тексту — предметний вступ до підручника, його розділів і глав; пояснення та примітки; словники термінів-понять; список умовних позначень; список скорочень, використовуваних у підручнику.

Істотною характеристикою навчання мови, яка передбачає формування комунікативної компетенції та ключових компетентностей, є оволодіння учнями прийомами роботи з навчальним текстом, без якого неможливе якісне засвоєння інформації.

Роботу над текстом слід спрямувати насамперед на розвиток умінь його розуміти. Саме від рівня розуміння навчального матеріалу залежать повнота, глибина, гнучкість знань, умінь, способів діяльності школярів, висока результативність навчання мови.

Аналіз процесу розуміння дає змогу виокремити три його рівні: лексичний, синтаксичний і семантичний.

В основі розуміння тексту лежить розуміння значення окремих слів, з яких складається речення. На лексичному рівні встановлюються зв'язки між словами тексту й тими предметами або явищами дійсності, з якими вони зазвичай пов'язані в мові, без урахування змісту тексту в цілому. Про складність тексту можна судити за кількістю наукових термінів на сторінку підручника.

Для забезпечення розуміння матеріалу на цьому рівні дуже важливо визначити обов'язковий мінімум наукових понять, якими повинен володіти учень, їхню термінологічну виразність, однозначність уживання термінів; уніфікувати символіку, використовувану як аналог певного поняття. Навчання розуміння тексту передбачає насамперед розвиток уваги до слова (незрозумілого, ключового) і зв'язку слів; формування вміння активно сприймати текстову інформацію (бачити незрозуміле, ставити запитання, перевіряти передбачене, співвідносити їх із текстом, тобто вести з текстом діалог).

Отже, доступність лексики навчальних текстів підвищується обмеженням кількості наукових термінів, своєчасним, вдалим і всебічним пояснення нових слів, урахуванням довжини слів.

На синтаксичному рівні уточнюється зміст слів залежно від їх формально-граматичних зв'язків (часу, числа тощо). Важливим параметром оцінки складності навчального тексту є розмір речення. Зазначимо, що під розміром речення розуміється загальна кількість словоформ, лінійно представлених у реченні. Згідно з дослідженнями Дж. Міллера обсяг короткочасної пам'яті прирівнюється до числа 7 ± 2 (Я. Мікк, І. Зимня та ін.). Отже,

речення, що відповідають за розміром вказаному числу, кваліфіковані як оптимальні для сприйняття.

Таким чином, розмір речення є важливим критерієм складності тексту під час його сприйняття.

На труднощі розуміння впливає не тільки довжина речень, а й невідповідність синтаксичної структури речень рівневі підготовки учня. Речення не повинні бути надто довгими, мати складну конструкцію, варто уникати прислівникових і дієприслівникових зворотів, важких для підлітків. На семантичному рівні відбувається розуміння закінчених за змістом частин тексту (абзаців, параграфів) і тексту в цілому. На цьому рівні розуміння тексту розглядається у двох аспектах — формально-логічному та предметно-концептуальному. Виклад навчального матеріалу повинен відповідати законам формальної логіки й ураховувати досягнутий учнями рівень розвитку логічного мислення. Логічна побудова текстів може бути лінійною, якщо попередні ланки є основою для наступних. Нелінійна побудова припускає наявність відгалужень від основної лінії, що містять додаткові пояснення, і є легшою для молодших школярів; лінійна побудова, більш строга за формою, що доступніше для старшокласників. Поряд із формально-логічними відомостями в старших класах слід розкривати складніші, діалектично суперечливі зв'язки між предметно-змістовими компонентами тексту, акцентуючи на них увагу й тим самим створюючи передумови для формування елементів діалектичної логіки.

Експертам варто звернути увагу на наявність у тексті підручника схем, таблиць, розрахованих на узагальнення матеріалу, його диференціювання, закріплення інформації в довготривалій пам'яті. Опорні сигнали, на відміну від звичайних схем, мають знакову символіку, що відображає не тільки істотні ознаки досліджуваного матеріалу, а й окремі засоби конкретизації, які краще запам'ятовуються та полегшують закріплення в пам'яті складніших знань. Крім того, за допомогою кольору можна класифікувати зміст за значенням окремих його компонентів.

Оптимальний текст має бути розрахований на доступну для школярів відповідного ступеня навчання розумову активність. Із цією метою в ньому слід опускати окремі ланки, відновити які можуть самі учні на підставі вже наявних знань і використовуваних у тексті засобів наочності як опори для розуміння його предметного змісту.

У сучасних підручниках виділяються (шрифтом, підкресленням) головні думки, визначення. Наприкінці тексту зазвичай формулюється його основний зміст, уміщуються запитання, що полегшують розуміння змісту. Однак якщо всі тексти будуть подані таким чином, учні не зможуть і вчитися самостійно працювати з ними.

Отже, оптимізація навчальних текстів підручників із мови досягається через:

1) підвищення доступності лексики навчальних текстів: обмеження кількості наукових термінів; зменшення числа незнайомих слів; своєчасне, вдале та всебічне пояснення нових слів, урахування довжини слів; урівноваження кількості рідкісних слів щодо їх загальної кількості в тексті;

2) зниження абстрактності викладення матеріалу. Показниками абстрактності тексту є іменники, що мають суфікси (-ство, -ість, -ість, -ние / рос. мова). Авторам підручника слід наводити достатню кількість ілюстрацій; типових, життєвих, захопливих прикладів. Абстрактне мислення учнів поступово розвивається в процесі навчання, тому абстрактний матеріал слід вводити з урахуванням підготовки учнів;

3) зменшення в реченнях кількості складних конструкцій, що утруднюють розуміння міжсловесних зв'язків. Для підвищення рівня зрозумілості речень необхідно зменшити в них кількість сурядних речень, прислівникових і дієприслівникових зворотів, а також прислівників і означень. Пов'язані слова слід розміщати ближче одне до одного;

4) доступність для самостійного опрацювання учнями.

Зарубіжна література

Снегір'ова В. В.

Головним завданням шкільної літературної освіти є формування читача, здатного до повноцінного сприйняття художніх творів у контексті духовної культури людства, виховання в учнів інтересу й любові до книжки, спрямованих на самостійне спілкування з мистецтвом слова.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти підручник із зарубіжної літератури для 5—9-х класів покликаний забезпечити розвиток ключових компетентностей (уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, інформаційно-комунікаційної, соціальної, громадянської, загальнокультурної), а також спрямований на формування літературної компетентності, яка передбачає:

- розуміння учнями літератури як невід'ємної частини національної і світової художньої культури;
- усвідомлення специфіки літератури як мистецтва слова, її гуманістичного потенціалу і місця в системі інших видів мистецтва;
- знання літературних творів, обов'язкових для вивчення, ключових етапів і явищ літературного процесу, основних світоглядних позицій видатних зарубіжних письменників, усвідомлення їхнього внеску в скарбницю світової літератури і культури;
- розвиток читацьких компетентностей: здатності до творчого читання, засвоєння художнього твору на особистісному рівні, уміння вступати в діалог “автор — читач”, перейматися думками та почуттями героїв, відзначати й оцінювати переваги мови художніх творів; під час аналізу твору використовувати основні літературознавчі поняття;
- уміння і навички створення усних і письмових робіт різних жанрів;
- здатність орієнтуватися у світі художньої літератури і культури (класичної і сучасної), оцінювати художню вартість творів, порівнювати їх

(у різних перекладах; в оригіналах і перекладах, переспівах; утілення в інших видах мистецтва тощо).

Сучасний підручник із літератури має репрезентувати певну освітню концепцію (насамперед реалізовувати дидактичні підходи, задекларовані в чинній програмі) та вирізнитися системним підходом до вивчення предмета, тобто органічно поєднувати цілі, зміст і структуру навчального матеріалу, методи й засоби навчання, навчальну діяльність школяра.

Підручники із зарубіжної літератури для основної школи повинні відповідати найважливішим дидактичним вимогам: наявність провідного компонента — літературно-художньої освіти, цілісність методичної системи, реалізація розвивальних і виховних можливостей предмета. За усталеною формою — це підручник-хрестоматія, в якому викладаються основи наукових знань із зарубіжної літератури відповідно до цілей навчання, програми, вимог дидактики й методики та залучаються художні тексти як основа літератури — видатні твори зарубіжних письменників, що втілюють ідеали добра, любові, справедливості, честі та інших загальнолюдських цінностей.

Основний навчальний текст у підручниках із зарубіжної літератури зазвичай репрезентовано статтями — вступними до розділів, біографічними, з теорії літератури, статтями, які вчать працювати самостійно над текстом художнього твору тощо.

Вступні статті до розділів готують учня до сприйняття художнього тексту. Біографічні відомості про письменників, теоретико-літературні статті та статті із самостійної роботи з художнім текстом супроводжують сприйняття та розуміння учнями літературного твору. Навчальні тексти (у складі всього методичного апарату) підручника із зарубіжної літератури покликані спрямовувати учнів на оволодіння основами ключових і літературної компетентностей (складники останньої зазначено вище).

Концепція компетентнісно орієнтованого підручника із зарубіжної літератури задає відповідний зміст і структуру його навчальних статей. У них відображаються такі процедури навчання, як презентація необхідної інформації, організація навчальних ситуацій, постановка завдань, психологічна установка на самостійний пошук, дослідження проблеми, узагальнення та систематизація знань, закріплення й контроль, домашня робота, рефлексивне усвідомлення навчальної діяльності та її результатів.

Діяльність учня на уроках літератури пов'язана з осягненням художніх творів, і тому повинна визначатися особливостями художнього сприйняття. Урахування особливостей сприйняття художньої літератури учнями певного віку є основою для створення методичного апарату компетентнісного підручника з літератури. Психологи (Виготський Л., Нікіфорова О., Якобсон П., Арнаудов М., Добраєв Л. та ін.) підкреслюють, що сприйняття й засвоєння інформації — це активна розумова діяльність суб'єкта, в якій величезну роль відіграють позитивна мотивація, потреба та інтерес.

Розглядаючи комунікативну компетентність як пріоритетну в сучасній освіті (Радзівська Т., Тульчинський Г., Тюпа В., Цукер А., Шатін Ю., Ярулов А. та ін.), можна виокремити три фази процесу художнього сприйняття твору мистецтва.

Перша фаза — попередня, або *передкомунікативна*. Її пов'язують із формуванням художньо-психологічної установки, як загальної — очікування спілкування з мистецтвом, так і окремої — підготовка до сприйняття конкретного твору. Це фаза мотивації; у підручниках із зарубіжної літератури її зазвичай представлено вступними статтями до розділів, системою випереджальних завдань.

Друга фаза — *комунікативна*, тобто фаза безпосереднього діалогу з художнім твором. На цьому етапі виникають власні роздуми читача, починається синтез особистісних спостережень і переживань у цілісну модель художньої дійсності. У підручниках із зарубіжної літератури комунікативну фазу розроблено у вигляді запитань і завдань до художнього тексту.

Завершується формування моделі художнього сприйняття і читачьких ідей, оцінок, установок лише *на третій, посткомунікативній фазі* в результаті осмислення того, що було сприйнято, пережито, передумано в процесі прямого діалогу з твором мистецтва. У підручниках із літератури цей етап представлено завданнями для самостійної роботи, на закріплення й узагальнення здобутих знань, підбиття підсумків вивчення того чи іншого твору.

Дидактичні вимоги до навчального тексту. Особливості навчального тексту зумовлені насамперед тим, що він обслуговує особливу сферу — навчальну та є засобом навчання. У процесі створення навчальних текстів автор підручника повинен подбати про їх *читабельність* — оптимальну можливість засвоєння учнями. У зв'язку з цим виникає потреба в розв'язанні таких методичних завдань, як добір змісту, його адаптація (спрощення наукового тексту до навчального), моделювання навчального тексту (вибір способу його презентації).

Досвід педагогічної експертизи підручників із зарубіжної літератури дав змогу сформулювати такі вимоги до класичного навчального тексту як функціонального і спеціалізованого:

1. *Відповідність навчальній програмі*, яка, у свою чергу, відповідає конкретній науці.

2. *Науковість*, що передбачає достовірність і точність наведених фактів. Автор має проаналізувати доцільність внесення тих чи інших фактів, їх співвідношення і значущість. Причому в навчальній літературі особливо важливі точність наведених відомостей, їхня якість (яскравість, запам'ятовуваність, показовість, конкретність і практичність).

3. Особливо важливий для автора навчальних текстів підручника *критерій доступності*, який означає відповідність форми викладу, мови, стилю можливостям сприйняття та засвоєння інформації учнями певного віку. Навчальний матеріал слід подавати адаптовано, у вигляді певним чином сконструйованих ситуацій. Глибина розкриття питань, їхня складність повинні відповідати рівневі знань учнів, розвивати ці знання, розширюючи інформаційне поле й інформаційний тезаурус учня. Під час експериментальної перевірки встановлено, що учні 8-го класу результативно засвоюють 1,5—2 сторінки теоретичного або біографічного тексту. Це стосується також вступних статей до розділів. Матеріал слід організувати таким чином, щоб учень мав можливість самостійно засвоїти його зміст.

4. *Мотиваційний компонент* — зацікавлення матеріалом:

- проблемно-пошукова форма викладу;
- діалогічність (звернення до учнів як читачів, використання спонукальних дієслів, окличних і питальних речень тощо);
- опора на життєвий і читацький досвід учнів, їхні предметні компетенції.

5. *Системність викладу* забезпечується цілісністю, логічною послідовністю, аргументованістю висновків, доказовістю наведених положень. Цілісність навчального тексту визначається шляхом взаємозв'язку та взаємодії його частин між собою. Послідовність — це розгортання тексту від відомого до невідомого (нового), від простого до складного, від часткового до загального, від описів до висновків.

6. *Повнота і глибина* розгляду матеріалу, опису досліджуваного питання. Повнота викладу визначається повнотою відображення навчальної програми.

7. Супровід тексту запитаннями та завданнями для засвоєння й закріплення набутих у процесі читання знань, оскільки саме *запитання і завдання* перетворюють інформативний текст у навчальний.

Способи презентації навчального матеріалу у підручниках з літератури. Для кожного жанру навчального тексту характерний свій провідний метод викладу (інформативний, пояснювальний, дослідницький, проблемний), а також тип викладу: монологічний або діалогічний. Традиційно текст підручника подається у формі письмового монологу автора (авторів). Упродовж тривалого часу діяло правило, згідно з яким навчальний діалог забезпечував учитель під час уроку. Справді, з одного боку, монолог — найбільш раціональна й зручна форма послідовного викладу певного змісту. Порушити авторський монолог проблемними запитаннями, залученням альтернативних поглядів, закликами до учнів-читачів самостійно обговорити ті чи інші аспекти матеріалу означає порушити логічну струнку розповіді й спровокувати непередбачувані навчальні ситуації. Водночас діалогічність, за В. Біблером, є суттєвою рисою людського мислення, яке поза діалогом, опосередкованим певним предметним змістом не може сформуватися як повноцінна людська здатність.

Основна тенденція розвитку сучасного шкільного навчального тексту — його *діалогізація*, тобто свідомо імітація природного діалогу в парі “автор навчального тексту — адресат навчального тексту”. Основна частина навчальних текстів чинних підручників з літератури організована у вигляді прямих і непрямих діалогів (спілкуються між собою персонажі сюжетних історій, через текст автор звертається до учня як читача тощо). Учень зважає на позицію співрозмовника (героя з “іншим” поглядом на навчальну проблему), поважати її, добирати точні й зрозумілі формулювання для своїх думок. Усе це, безумовно, сприяє розвиткові його комунікативної компетенції.

Мова підручника. Доступність навчального матеріалу великою мірою залежить від обраного автором стилю викладу — наукового або науково-популярного.

Науковий стиль характеризується насиченістю фактичним матеріалом, точною й стислою інформацією і розрахований на логічне, а не на емоційно-чуттєве сприйняття. Науковий твір переважно складається з ланцюга міркувань і доказів.

Науково-популярний стиль містить не лише ознаки наукового стилю, а й особливості, притаманні публіцистичному та художньому стилям. Здебільшого це стосується використання в науково-популярному стилі виразних засобів мови (порівнянь, алегорій, фразеологізмів, перифраз, метафор, влучних висловів, зіставлень та ін.), а також певних синтаксичних конструкцій. У науково-популярному стилі широко використовується пряма і непряма мова. З огляду на це він особливо прийнятний для викладу навчального матеріалу в підручниках із літератури.

Монологічні типи мовлення — розповідь і опис — також широко використовуються. Науково-популярний стиль викладу полегшує сприйняття навчального тексту. Виразні засоби мови вносять у нього певне емоційне забарвлення. Емоційний настрій учнів, у свою чергу, активізує натхнення, сприяє прагненню якомога глибше розібратися в навчальному матеріалі.

Основні функції навчального тексту — інформування та переконання. Вплинути на читача, переконати його прийняти певну позицію, апелюючи до розуму й почуттів адресата, можна за допомогою аргументації. Є три способи аргументації в навчальному тексті: теоретична (дедукція), емпірична (індукція, аналогія) і риторична аргументації. Труднощі розмежування в будь-якому навчальному тексті елементів стилю повідомлення, пов'язаного з раціональним, логічним освітленням дійсності й елементів стилю впливу, що відображає художнє мислення, полягає в нерозривному зв'язку інтелектуального та емоційного компонентів як у мисленні, так і в мовленні. Зважаючи на особливості сприйняття навчального тексту підлітками, під час його підготовки слід прагнути до логічної стрункості та чіткості висловлювання думок. Потрібно вилучити з тексту всі двозначні вислови й речення, а очікувані заперечення та сумніви попередити за допомогою певної аргументації. Якщо в тексті використовуються розгорнуті описи, то бажано, щоб вони закінчувалися узагальнювальними висновками.

З визначення навчального тексту випливає, що він має розкривати цілісну систему діяльності учня, а також містити компоненти, що забезпечують сприйняття поданої в ньому інформації. Підручник — засіб візуальної комунікації. Він призначений для передавання повідомлень, які впливають на мозок учня і породжують у ньому складні процеси обробки, відбору й закріплення інформації. Емоційно-впливові елементи тексту (порівняння, метафори, гіперболи тощо) дають змогу робити своєрідні паузи сприйняття, які сприяють фіксації прочитаного в пам'яті читача. Ту саму роль відіграють приклади, цитати, факти, історичні екскурси, а також виділення і символи в тексті.

“Монолітний текст”, що не має членування, абзаців, важкий для читання, а тим більше, для сприйняття і запам'ятовування. Щоб збільшити комунікативність навчального тексту, надати йому візуальної привабливості, потрібно належним чином його організувати, провести грамотну струк-

туризацію матеріалу, збільшити його зрозумілість (властивість навчального матеріалу мінімізувати інтелектуальні зусилля учнів, необхідні для його розуміння). Абзаци, параграфи, розділи, заголовки, рубрики відіграють роль “перерв” сприйняття, необхідних для фіксації прочитаного, акцентування на головному й виділення додаткового, уточнювального тексту. Графіка параграфа, апелюючи до “образної половини” нашого мозку, доповнює текст асоціативними, чуттєво орієнтованими зв’язками. Симбіоз усіх елементів параграфа, включно з діяльнісною частиною (запитання, тести), формує в учня домінуючу виучуваного на певний момент матеріалу.

Іноземні мови

Редько В. Г.

Сучасний шкільний підручник з іноземної мови є автономним навчальним засобом, який відіграє роль інформаційної моделі педагогічної системи, що ґрунтується на компетентнісному, комунікативному, діяльнісному, особистісно орієнтованому, культурологічному підходах, і призначений для організації процесу взаємопов’язаного навчання учнів іноземної мови і культури народу, що нею спілкується. Крім того, він є засобом формування в учнів готовності до іншомовної комунікативної міжкультурної взаємодії у визначених навчальною програмою сферах, темах і ситуаціях, забезпечує дотримання прийнятих норм комунікативної поведінки відповідно до особливостей соціального оточення.

Тенденція розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти орієнтована на компетентнісний характер навчальної діяльності. До них відносимо комунікативно-діяльнісну технологію навчання іншомовного спілкування, коли учні не тільки набувають певних прагматично спрямованих знань, а й виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності. Лише за умови, що *кожен учень особисто братиме участь у виконанні навчально-комунікативних дій, усвідомить їх функціональне призначення в комплексі з іншими діями*, він зможе набути досвіду мовленнєвої взаємодії в усній і письмовій формах. Досвід, якого набувають учні у процесі навчання, насамперед спрямовується на забезпечення їх прагматичною інформацією з таких питань:

- як організувати/підтримувати іншомовне спілкування в різних соціально-комунікативних умовах;
- які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування;
- якими мовними одиницями доцільно керуватися під час продукування висловлень у різних часових і локальних ситуаціях;
- які мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема з представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах/зібраннях різного соціального спрямування;

- з яких джерел і якими способами здобувати необхідну інформацію для задоволення комунікативних потреб;
- як виявляти гнучкість своєї комунікативної поведінки і які невербальні стратегії використовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду;
- якими методами і в який спосіб удосконалювати власний комунікативний досвід.

Відповідно, зміст навчання, репрезентований у підручнику, створюється на засадах таких *принципів*:

- 1) взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури;
- 2) паралельного і взаємопов'язаного навчання усного (говоріння, аудіювання) та писемного (читання, письма) мовлення;
- 3) комплексного досягнення комунікативної, виховної, розвивальної, освітньої цілей навчання іншомовного спілкування;
- 4) індивідуалізації та диференціації навчання;
- 5) відповідності навчальних матеріалів актуальному розвитку педагогічної, психологічної, методичної наук;
- 6) доступності навчального змісту;
- 7) забезпечення міжпредметних зв'язків, зокрема з рідною мовою;
- 8) автентичності текстових навчальних матеріалів;
- 9) наступності змісту навчання як у структурних компонентах кожного підручника, так і в усій серії підручників за роками навчання;
- 10) варіативності змісту підручників, що дає вчителю можливість за потреби видозмінювати та адаптувати його до наявних умов навчання;
- 11) відповідності навчальних матеріалів віковим особливостям учнів;
- 12) типовості засобів навчання (типів і видів вправ та завдань, формату правил-інструкцій, обсягу структурних компонентів), їх уніфікації для всієї серії підручників;
- 13) достатності обсягу мовного й тематичного інформаційного матеріалу для дотримання вимог навчальної програми та забезпечення іншомовних комунікативних міжкультурних намірів учнів.

Відповідно до названих принципів визначаються такі основні функції підручника: *інформаційна, комунікативна, мотивувальна, управлінська, систематизувальна, інтегрувальна, дослідницька, розвивальна, виховна, диференціації та індивідуалізації навчання, контролювальна, компенсаторна*.

Компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний підходи до навчання іноземної мови, надання їй пріоритетного засобу міжкультурного спілкування та визначення важливим механізмом у діалозі культур різних націй і народів зумовлюють визначення відповідних *критеріїв оцінювання змісту сучасних шкільних підручників з іноземних мов*. Основними з них є такі:

1. Рівень дидактико-методичного забезпечення підручником процесу навчання: прозорість основних положень концепції, за якою сконструйовано зміст підручника, у яких видах навчальної діяльності, яких формах і якими способами вони реалізуються; як співвідносяться компоненти моделі навчання, що використовується.

2. Компетентнісне спрямування змісту навчання, зокрема наявність комунікативно-прагматичних матеріалів для висловлення свого ставлення до об'єктів спілкування, аргументації своїх думок, обґрунтування власної позиції, усвідомленого використання способів діяльності, спрямованих на засвоєння значення, форми і функцій мовних одиниць у мовленні тощо.

3. Форми та способи презентації мети й завдань навчання іноземної мови, їх співвідношення з вимогами навчальної програми.

4. Мотивація навчальних дій учнів: форми та способи стимулювання до виконання передбачених у підручнику вправ і завдань; засоби та прийоми, що забезпечують поточну (актуальну) та цільову (загальну) мотивацію.

5. Індивідуалізація навчання: форми, способи і засоби, що забезпечують виконання мети і завдань навчання за умов участі в навчальному процесі різних індивідуально-особистісних типів учнів: а) чи передбачено використання різних каналів (слухового, зорового, мовленнєво-моторного, рухового) у процесі презентації нового навчального матеріалу відповідно до різних типів сприймання; б) чи різними способами здійснюється семантизація нового навчального матеріалу (коментар, переклад, контекст, демонстрація, унаочнення тощо) відповідно до різних типів пам'яті учнів; в) чи враховує формулювання завдань до вправ різні типи мислення учнів, чи використовуються зразки (моделі), підстановчі таблиці, схеми, правила, інструкції тощо; г) чи передбачає підручник систему диференційованих вправ і завдань, які враховують різний рівень розумової діяльності та різний ступінь зацікавленості учнів у тому чи іншому виді навчальної діяльності, а отже, різний рівень готовності до вивчення іноземної мови.

6. Рівень актуальності, науковості, адекватності та інформаційної достатності навчальних матеріалів, уміщених у підручнику; дидактична та методична доцільність ілюстрацій, таблиць, схем тощо.

7. Наявність у підручнику матеріалів, які сприяють реалізації виховної, освітньої та розвивальної цілей навчання.

8. Можливість використання підручника в умовах самостійної діяльності школярів, його доступність і прозорість.

9. Відповідність підручника віковим особливостям учнів, їхнім інтересам і схильностям (як у ньому реалізується особистісно орієнтований підхід до учня).

10. Структура підручника: цілісність, чіткість, доступність, прозорість, завершеність компонентів, їх взаємозв'язок у структурі підручника.

11. Обсяг підручника, його завершеність, достатність навчальних матеріалів для виконання вимог навчальної програми для відповідного класу або ступеня навчання.

12. Відповідність підручника санітарно-гігієнічним нормам, якісне поліграфічне виконання.

13. Засоби реалізації мети й завдань навчання іноземної мови (зазвичай це вправи й завдання): рівень дотримання основних дидактичних вимог щодо побудови системи (комплексів) вправ і завдань, репрезентованих у підручнику, їх методична доцільність, збалансованість, достатність для на-

вчання всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма), відповідність потребам міжкультурного спілкування.

14. Наявність у підручнику засобів, які сприяють усвідомленому оволодінню навчальним матеріалом, операціями та діями з ним (правила-інструкції, мовленнєві зразки, мовленнєві та візуальні опори тощо).

15. Автентичність навчальних матеріалів підручника, відповідність його мови сучасним нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається.

16. Наявність у змісті підручника засобів, що сприяють формуванню соціокультурної компетентності та забезпечують взаємопов'язане навчання мови і культури народу — її носія.

17. Методична організація тематичних циклів підручника: співвідношення всіх компонентів, взаємозв'язок, логічність, способи досягнення мети і завдань навчання, функціональність усіх видів діяльності.

18. Функціональне навантаження змісту окремого уроку (параграфу) підручника, його цільове спрямування, рівень орієнтованості на виконання основних концептуальних положень; послідовність у викладі навчального матеріалу; цілісність і логічна завершеність уроку.

19. Наявність у підручнику допоміжних матеріалів, які сприяють реалізації навчального процесу: словників, довідників, таблиць, схем, ілюстрацій, рубрик тощо, їх доступність і доцільність.

20. Форми та способи здійснення контролю/самоконтролю рівня оволодіння учнями іноземною мовою, види й об'єкти контролю, їх доцільність і ефективність.

21. Доцільність і якість навчального комплексу (книги для учня — власне підручника, книги для вчителя, робочих зошитів, книги для самостійного читання, посібника для навчання аудіювання, граматичного довідника, тестів для визначення рівнів оволодіння мовою і мовленням, аудіо-відеоматеріалів, словників, програмних засобів тощо), його ефективність для реалізації мети і завдань навчання.

Шкільний підручник з іноземної мови має бути своєрідним *цілісним навчально-методичним комплексом*, у якому акумулюються не тільки навчальна діяльність учнів, а й методична робота вчителя. Визначальною характеристикою підручника є здатність ефективно забезпечувати діяльність педагога. Підґрунтям для цього мають бути формальні, змістові, функціональні навчально-методичні матеріали, які можна розглядати як засоби професійної підтримки такої діяльності, що забезпечує успішне формування в учнів іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності в межах вимог чинної навчальної програми.

Зазначені якісні характеристики змісту сучасного шкільного підручника з іноземної мови мають забезпечувати *достатній рівень володіння випускниками загальноосвітніх навчальних закладів іншомовним спілкуванням*. Основні показники цього рівня такі:

- наявність потреби у вивченні мови й культури інших народів, умотивованість і усвідомлення здійснюваних навчальних дій, що забезпечують успішність цього процесу;

- уміння створювати траєкторію власного іншомовного розвитку під час засвоєння навчального змісту підручника відповідно до сформованих здібностей і набутого досвіду, умотивовано управляти своєю навчальною діяльністю;
- уміння оцінювати навчальні завдання, репрезентовані в підручнику відповідно до власних розумових можливостей, здібностей, потреб і знаходити оптимальні та раціональні способи їх виконання;
- спрямованість на виконання нетипових комунікативних завдань (навчально-мовленнєвих ситуацій, проектної роботи, рольових ігор тощо), у яких немає зразків/опори, і тих, що потребують інтегрування набутого навчально-комунікативного досвіду;
- здатність до творчого пошуку, наявність інтуїції під час виконання продуктивних видів діяльності, зокрема у процесі самостійного створення власних мовленнєвих продуктів у письмовій та усній формах;
- уміння самостійно здобувати нові знання, створювати й методично доцільно долучати власні способи виконання навчально-пізнавальної діяльності, особливо творчих видів роботи;
- уміння ефективно користуватися набутим лінгвістичним, країнознавчим і загальноосвітнім іншомовним досвідом, а також досвідом, набутим під час вивчення інших навчальних предметів;
- здатність до модифікації, трансформації, експериментування під час виконання творчих комунікативних завдань, усвідомлення їх потреби для набуття іншомовного мовленнєвого досвіду;
- готовність до усвідомленого оволодіння способами навчальної комунікативної діяльності, уміння адекватно їх застосовувати;
- відсутність побоювань припуститися помилок у навчальній діяльності, уміння аналізувати їх причини й володіти здатністю їх позбуватися;
- наявність емпатичних здібностей — уміння бачити й оцінювати світ із позиції іншої людини та антиципації — здатності прогнозувати інформацію, розміщену в підручнику, що надходить через різні канали сприймання: зміст текстів для читання та слухання, зміст продуктованих співрозмовником мовленнєвих продуктів під час усного і писемного спілкування;
- уміння під час виконання завдань підручника толерантно взаємодіяти з однокласниками, навіть за умови наявності в них іншого погляду на спільні об'єкти вивчення;
- здатність дотримуватися під час спілкування норм комунікативної поведінки, прийнятих у відповідному іншомовному соціумі, зокрема і тих, які не узгоджуються з аналогічними в рідномовному оточенні та характерні для нього;
- уміння працювати в колективі з метою виконання спільних комунікативних завдань, репрезентованих у змісті підручника, усвідомлювати їх зміст, цілі та потреби для власного іншомовного мовленнєвого розвитку;
- уміння об'єктивно аналізувати і критично оцінювати рівень розвитку та результати своєї роботи як вторинної мовної особистості і як

суб'єкта навчальної діяльності й за потреби коригувати її та шукати шляхи вдосконалення.

Зміст і методичний апарат сучасного підручника з математики ґрунтуються на таких науково-методичних засадах: 1) реалізація вимог державного стандарту та програм із математики й соціальна ефективність змісту підручника; 2) науковість і доступність; 3) наступність у двох її функціях — компенсаторній та прогностичній; 4) пріоритет розвивальної функції навчання; 5) диференційована реалізованість; 6) особистісно орієнтований, компетентнісний та діяльнісний підходи до навчання; 7) практико-орієнтована спрямованість; 8) відповідність віковим та пізнавальним особливостям учнів; 9) формування стійкої мотивації до вивчення предмета.

Реалізація вимог державного стандарту та програм — це відповідність змісту підручника навчальній програмі, його орієнтація на результати навчання математики, що забезпечують досягнення учнями державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки.

Соціальна ефективність змісту підручника — забезпечення досягнення учнями рівня знань, достатнього для продовження освіти, що передбачає розширення функцій математичної освіти — власне математична освіта, освіта за допомогою математики та спеціалізуюча — як елемент допрофільної підготовки. При цьому більша увага приділяється другій функції (освіті за допомогою математики), яка полягає у спрямуванні змісту предмета на вироблення в учнів якостей мислення, необхідних для адаптації й повноцінного функціонування людини в суспільстві, на засвоєння математичного апарату як засобу розв'язання проблем реальної дійсності.

Науковість змісту забезпечується логічно послідовним розміщенням навчального матеріалу, коректним формулюванням означень понять і теорем, достатнім рівнем строгості доведень. Логічне впорядкування навчального матеріалу і послідовність його викладу в підручнику мають відповідати принципам дидактики та вимогам математики як науки: сучасна, предметна, однозначна термінологія; поняття, формули, властивості сформульовані коректною математичною мовою; доведення тверджень (теорем, властивостей) на достатньому рівні строгості; відображення в змісті підручника методів та способів діяльності, що відповідають логіці пізнання в математиці. Чітко розмежовуються зміст математичних понять (перераховуються всі істотні ознаки) та їх обсяг (вказується множина об'єктів, де застосовується поняття). Зміст понять розкривається за допомогою означень, а їх обсяг із залученням класифікацій (поділу понять за певною ознакою).

Доступність, діалогічність навчальних текстів, можливість самостійно їх опрацювати — одна з основних вимог до підручника математики. Вона полягає в такому: навчальний матеріал, як правило, спирається на наочність, інтуїцію учнів, їхній життєвий досвід; викладення математичних фактів, по можливості, розпочинається з аналізу емпіричного матеріалу (прикладів із докільця, моделей, малюнків тощо) або з опису практичних дій; навчальний матеріал підкріплюється наочністю (схемами, графіками, малюнками, ілюстраціями, фотографіями тощо), яка має відігравати не лише ілюстративну, а й евристичну роль, сприяти створенню в учнів випереджального уявлен-

ня про суть змісту нового навчального матеріалу й задач, полегшувати їхнє сприйняття та розуміння учнями.

Наступність змісту і вимог щодо засвоєння учнями навчального матеріалу реалізується у двох її функціях — компенсаторній і прогностичній. Компенсаторна функція забезпечує зв'язок навчання з попереднім рівнем освіти (уточнення, розширення та поглиблення змісту, виявлення й нівелювання недоліків і прогалин у підготовці учнів). Прогностична функція забезпечує підготовку учнів до вивчення математики на наступному освітньому рівні.

Пріоритет *розвивальної функції*. Розвивальний ефект у навчанні математики здебільшого досягається завдяки формуванню в учнів умінь доводити твердження й розв'язувати задачі, застосовувати методи математики до розв'язування завдань прикладного змісту, розуміння суті абстрактних математичних конструкцій тощо.

Розвивального ефекту можна також досягти шляхом поєднання логічного і візуального — логічна організація навчального матеріалу спирається на емпіричний досвід (приклади з довкілля, зі сфери майбутньої професійної діяльності, факти з інших навчальних предметів). Можливе паралельне вивчення взаємозв'язаних математичних фактів (понять, властивостей фігур, формул, прямих і обернених тверджень).

Диференційована реалізованість означає, що підручник має забезпечувати можливість диференційованого навчання математики: містити навчальний матеріал для тих, хто цікавиться предметом, бажає розширити й поглибити свої знання; варіативний добір задачного матеріалу (різні рівні складності, практико-орієнтовані завдання тощо); зміст і методичний апарат підручника має забезпечувати організацію різних форм роботи на уроці (фронтальну, групову, індивідуальну); містити достатню кількість задач, призначених для роботи учнів з різними рівнями навчальних досягнень, використання у позакласній роботі.

Реалізація у підручнику *діяльнісного підходу* до навчання математики передбачає: постійне залучення учнів до різних видів навчально-пізнавальної діяльності; засвоєння формально-логічних і оперативних знань (як треба діяти в конкретних ситуаціях, щоб досягти поставленої мети); засвоєння не лише готових знань, а й способів цього засвоєння, способів міркувань, застосовуваних у математиці; створення методичних ситуацій, які стимулюють самостійні відкриття учнями математичних фактів. У тексті підручника (де можливо) бажано подавати поради щодо того, як діяти у певній навчальній ситуації, сформульовані у вигляді правил або вказівок. Вказівки мають спрямовуватися на розпізнавання математичних залежностей, використання понять, теорем або способів розв'язування задач і сприяти ефективному формуванню як предметних, так і узагальнених умінь.

Здебільшого в тексті кожного параграфу доцільно навести типові задачі та їхні розв'язання з детальним поясненням. Способи розв'язання таких задач застосовуються в подальшому. Тобто зміст підручника має сприяти тому, щоб математичні знання, яких набувають учні, обов'язково містили діяльнісний компонент — де і як їх застосовувати.

Спрямованість змісту підручника (навчальних текстів, системи вправ і методичного апарату) на *вироблення компетентностей* учнів — предметних математичних (змістових, процесуально-операційних, інформаційно-технологічних, дослідницьких), надпредметних математичних (міжпредметних і спеціалізуючих — як елемент допрофільної підготовки) та ключових.

Одне із завдань підручника — формування предметних компетентностей, сутнісний опис яких подається у вимогах державного стандарту і навчальних програм із математики. Підручник має бути також орієнтований на вироблення ключових компетентностей, зокрема, загальнонавчальної (уміє вчитися), комунікативної (грамотно формулює й висловлює судження, аргументовано дискутує), загальнокультурної (логічно міркує, цілеспрямований, має розвинені увагу, пам'ять, інтуїцію, критичне і творче мислення).

Практико-орієнтована спрямованість змісту підручника математики полягає в його орієнтації на формування в учнів умінь застосовувати математичний апарат до розв'язання проблем, що виникають у техніці, технологіях, суміжних науках, професійній діяльності та побуті. Відбувається таке формування в процесі розв'язування прикладних задач, а також формулювання (постановки) математичних задач за вербальним описом типових практичних ситуацій. Тому підручник має містити достатню кількість завдань такого виду, а також матеріал, пов'язаний із розширенням знань учнів про математичні моделі й метод математичного моделювання, виробленням у них уявлень про роль цього методу в науковому пізнанні та практиці, формуванням вмінь свідомо будувати прості математичні моделі різних видів.

Інший аспект реалізації практичної орієнтації підручника математики полягає в широкому відображенні в його змісті зв'язків між алгеброю і геометрією. Йдеться про взаємопроникнення геометричних методів і образів у алгебру і, навпаки, геометричну інтерпретацію алгебраїчних залежностей і аналітичне тлумачення геометричних фактів.

Відповідність змісту підручника віковим і пізнавальним особливостям учнів, перспективам їхнього розвитку здебільшого досягається шляхом варіювання обсягу математичної інформації і гнучкості у визначенні вимог до засвоєння її учнями. Орієнтація змісту на компоненти навчальної діяльності (мотиваційний, змістовий, процесуально-операційний, прогностичний); на вироблення способів діяльності та їх узагальнення з орієнтацією на змістово-методичні лінії розміщення матеріалу.

Підручником забезпечується *організація самостійної роботи учнів*. Цьому сприяють, крім вказівок і порад, контрольні запитання (після кожного параграфа, на кожне з яких є точна відповідь у тексті параграфа), запитання узагальнювального характеру та тестові завдання (після кожного розділу), що охоплюють увесь основний його зміст.

Важливою вимогою до підручника є *систематизація навчального матеріалу* (таблиці, схеми, задачі за даними таблиць, класифікації), що покращує застосування його до розв'язування задач, полегшує зорове сприймання тексту.

Формуванню в учнів *стійкої мотивації* до вивчення предмета значною мірою сприяє ознайомлення їх зі значенням математики в діяльності люди-

ни сьогодні й, особливо, в історичному контексті, включення до підручника матеріалів, пов'язаних із ціннісними орієнтаціями: фрагменти історії математики, математичних теорій і методів, достатнє українознавче наповнення — життя і наукова діяльність відомих математиків і педагогів України, фотографії та ілюстрації довікіля тощо.

Алгебра та геометрія

Бурда М.І, Глобін О.І.

Зміст і методичний апарат сучасного підручника з математики ґрунтуються на таких науково-методичних засадах: 1) реалізація вимог державного стандарту та програм із математики й соціальна ефективність змісту підручника; 2) науковість і доступність; 3) наступність у двох її функціях — компенсаторній та прогностичній; 4) пріоритет розвивальної функції навчання; 5) диференційована реалізованість; 6) особистісно орієнтований, компетентнісний та діяльнісний підходи до навчання; 7) практико-орієнтована спрямованість; 8) відповідність віковим та пізнавальним особливостям учнів; 9) формування стійкої мотивації до вивчення предмета.

Реалізація вимог державного стандарту та програм — це відповідність змісту підручника навчальній програмі, його орієнтація на результати навчання математики, що забезпечують досягнення учнями державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки.

Соціальна ефективність змісту підручника — забезпечення досягнення учнями рівня знань, достатнього для продовження освіти, що передбачає розширення функцій математичної освіти — власне математична освіта, освіта за допомогою математики та спеціалізуюча — як елемент допрофільної підготовки. При цьому більша увага приділяється другій функції (освіті за допомогою математики), яка полягає у спрямуванні змісту предмета на вироблення в учнів якостей мислення, необхідних для адаптації й повноцінного функціонування людини в суспільстві, на засвоєння математичного апарату як засобу розв'язання проблем реальної дійсності.

Науковість змісту забезпечується логічно послідовним розміщенням навчального матеріалу, коректним формулюванням означень понять і теорем, достатнім рівнем строгості доведень. Логічне впорядкування навчального матеріалу і послідовність його викладу в підручнику мають відповідати принципам дидактики та вимогам математики як науки: сучасна, предметна, однозначна термінологія; поняття, формули, властивості сформульовані коректною математичною мовою; доведення тверджень (теорем, властивостей) на достатньому рівні строгості; відображення в змісті підручника методів та способів діяльності, що відповідають логіці пізнання в математиці. Чітко розмежовуються зміст математичних понять (перераховуються всі істотні ознаки) та їх обсяг (вказується множина об'єктів, де застосовується

поняття). Зміст понять розкривається за допомогою означень, а їх обсяг із залученням класифікацій (поділу понять за певною ознакою).

Доступність, діалогічність навчальних текстів, можливість самостійно їх опрацювати — одна з основних вимог до підручника математики. Вона полягає в такому: навчальний матеріал, як правило, спирається на наочність, інтуїцію учнів, їхній життєвий досвід; викладення математичних фактів, по можливості, розпочинається з аналізу емпіричного матеріалу (прикладів із довкілля, моделей, малюнків тощо) або з опису практичних дій; навчальний матеріал підкріплюється наочністю (схемами, графіками, малюнками, ілюстраціями, фотографіями тощо), яка має відігравати не лише ілюстративну, а й евристичну роль, сприяти створенню в учнів випереджального уявлення про суть змісту нового навчального матеріалу й задач, полегшувати їхнє сприйняття та розуміння учнями.

Наступність змісту і вимог щодо засвоєння учнями навчального матеріалу реалізується у двох її функціях — компенсаторній і прогностичній. Компенсаторна функція забезпечує зв'язок навчання з попереднім рівнем освіти (уточнення, розширення та поглиблення змісту, виявлення й нівелювання недоліків і прогалин у підготовці учнів). Прогностична функція забезпечує підготовку учнів до вивчення математики на наступному освітньому рівні.

Пріоритет *розвивальної функції*. Розвивальний ефект у навчанні математики здебільшого досягається завдяки формуванню в учнів умінь доводити твердження й розв'язувати задачі, застосовувати методи математики до розв'язування завдань прикладного змісту, розуміння суті абстрактних математичних конструкцій тощо.

Розвивального ефекту можна також досягти шляхом поєднання логічного і візуального — логічна організація навчального матеріалу спирається на емпіричний досвід (приклади з довкілля, зі сфери майбутньої професійної діяльності, факти з інших навчальних предметів). Можливе паралельне вивчення взаємоз'язаних математичних фактів (понять, властивостей фігур, формул, прямих і обернених тверджень).

Диференційована реалізованість означає, що підручник має забезпечувати можливість диференційованого навчання математики: містити навчальний матеріал для тих, хто цікавиться предметом, бажає розширити й поглибити свої знання; варіативний добір задачного матеріалу (різні рівні складності, практико-орієнтовані завдання тощо); зміст і методичний апарат підручника має забезпечувати організацію різних форм роботи на уроці (фронтальну, групову, індивідуальну); містити достатню кількість задач, призначених для роботи учнів з різними рівнями навчальних досягнень, використання у позакласній роботі.

Реалізація у підручнику *діяльнісного підходу* до навчання математики передбачає: постійне залучення учнів до різних видів навчально-пізнавальної діяльності; засвоєння формально-логічних і оперативних знань (як треба діяти в конкретних ситуаціях, щоб досягти поставленої мети); засвоєння не лише готових знань, а й способів цього засвоєння, способів міркувань, застосовуваних у математиці; створення методичних ситуацій, які стимулю-

ють самостійні відкриття учнями математичних фактів. У тексті підручника (де можливо) бажано подавати поради щодо того, як діяти у певній навчальній ситуації, сформульовані у вигляді правил або вказівок. Вказівки мають спрямовуватися на розпізнавання математичних залежностей, використання понять, теорем або способів розв'язування задач і сприяти ефективному формуванню як предметних, так і узагальнених умінь.

Здебільшого в тексті кожного параграфу доцільно навести типові задачі та їхні розв'язання з детальним поясненням. Способи розв'язання таких задач застосовуються в подальшому. Тобто зміст підручника має сприяти тому, щоб математичні знання, яких набувають учні, обов'язково містили діяльнісний компонент — де і як їх застосовувати.

Спрямованість змісту підручника (навчальних текстів, системи вправ і методичного апарату) на *вироблення компетентностей учнів* — предметних математичних (змістових), процесуально-операційних, інформаційно-технологічних, дослідницьких), надпредметних математичних (міжпредметних і спеціалізуючих — як елемент допрофільної підготовки) та ключових.

Одне із завдань підручника — формування предметних компетентностей, сутнісний опис яких подається у вимогах державного стандарту і навчальних програм із математики. Підручник має бути також орієнтований на вироблення ключових компетентностей, зокрема, загальнонавчальної (уміє вчитися), комунікативної (грамотно формулює й висловлює судження, аргументовано дискутує), загальнокультурної (логічно міркує, цілеспрямований, має розвинені увагу, пам'ять, інтуїцію, критичне і творче мислення).

Практико-орієнтована спрямованість змісту підручника математики полягає в його орієнтації на формування в учнів умінь застосовувати математичний апарат до розв'язання проблем, що виникають у техніці, технологіях, суміжних науках, професійній діяльності та побуті. Відбувається таке формування в процесі розв'язування прикладних задач, а також формулювання (постановки) математичних задач за вербальним описом типових практичних ситуацій. Тому підручник має містити достатню кількість завдань такого виду, а також матеріал, пов'язаний із розширенням знань учнів про математичні моделі й метод математичного моделювання, виробленням у них уявлень про роль цього методу в науковому пізнанні та практиці, формування вмінь свідомо будувати прості математичні моделі різних видів.

Інший аспект реалізації практичної орієнтації підручника математики полягає в широкому відображенні в його змісті зв'язків між алгеброю і геометрією. Йдеться про взаємопроникнення геометричних методів і образів у алгебру і, навпаки, геометричну інтерпретацію алгебраїчних залежностей і аналітичне тлумачення геометричних фактів.

Відповідність змісту підручника віковим і пізнавальним особливостям учнів, перспективам їхнього розвитку здебільшого досягається шляхом варіювання обсягу математичної інформації і гнучкості у визначенні вимог до засвоєння її учнями. Орієнтація змісту на компоненти навчальної діяльності (мотиваційний, змістовий, процесуально-операційний, прогностичний); на вироблення способів діяльності та їх узагальнення з орієнтацією на змістово-методичні лінії розміщення матеріалу.

Підручником забезпечується *організація самостійної роботи учнів*. Цьому сприяють, крім вказівок і порад, контрольні запитання (після кожного параграфа, на кожне з яких є точна відповідь у тексті параграфа), запитання узагальнювального характеру та тестові завдання (після кожного розділу), що охоплюють увесь основний його зміст.

Важливою вимогою до підручника є *систематизація навчального матеріалу* (таблиці, схеми, задачі за даними таблиць, класифікації), що покращує застосування його до розв'язування задач, полегшує зорове сприймання тексту.

Формуванню в учнів *стійкої мотивації* до вивчення предмета значною мірою сприяє ознайомлення їх зі значенням математики в діяльності людини сьогодні й, особливо, в історичному контексті, включення до підручника матеріалів, пов'язаних із ціннісними орієнтаціями: фрагменти історії математики, математичних теорій і методів, достатнє українознавче наповнення — життя і наукова діяльність відомих математиків і педагогів України, фотографії та ілюстрації доквілля тощо.

Історії України та всесвітня історія

Пометун О. І., Малієнко Ю. Б.

Загальні вимоги до змісту підручників з історії. Підручники з історії нового покоління мають орієнтуватися на сучасні вимоги до навчання, сформульовані в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, повністю відповідати програмі Міністерства освіти та науки України (2015 р.), бути авторськими проектами, адекватними новітнім науковим поглядам на ранній Новий час (XVI—XVIII ст.) вітчизняної та всесвітньої історії.

Сучасні європейські й світові вимоги до змісту підручників з історії передбачають багатоаспектне, полікультурне висвітлення духовної і культурної спадщини ранньомодерної доби, історико-культурних традицій народів, які жили на території України, їх розвитку, взаємозбагачення. Крім того, сучасні підручники мають забезпечити альтернативність у викладанні історії, висвітлюючи суперечливі погляди на події XVI—XVIII ст., різні підходи до пояснення історичних процесів зазначеного періоду.

Забезпечення ефективності навчання історії в цілому й у 8-му класі зокрема українська педагогіка вбачає у реалізації *діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів*¹. Зупинимося детальніше на останньому, оскільки предметна історична компетентність та її складові є показниками державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

¹ Детальніше про ці підходи див.: Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с. *Страділінг Р.* Багаторкурсність у викладанні історії: посібник для вчителя / Р. Страділінг. — Видавництво Ради Європи, 2009.

Відповідно до програми, предметна історична компетентність як інтегральний показник діяльності учнів 8-го класу охоплює системні знання про головні події, явища та тенденції в історії України й світу в ранній Новий час, уміння їх зіставляти; розуміння школярами соціально-економічних, політичних, культурно-духовних явищ і процесів ранньомодерної доби, становлення сучасних міжнародних відносин; уміння використовувати різні історичні джерела для виявлення змін у житті й світогляді людей, діяльності історичних осіб, оцінювати значення та вплив Великих географічних відкриттів, боротьби на релігійному ґрунті, формування абсолютизму та національних держав, головних ідейних течій епохи, виважено розглядати контраверсійні та суперечливі теми.

Складові предметної історичної компетентності: *хронологічна, просторова, інформаційна, логічна, аксіологічна* компетентності² — складні навчально-пізнавальні уміння учнів, спрямовані на опанування восьмикласника компетентність передбачає вміння учнів орієнтуватися в історичному часі, зокрема, у XVI—XVIII ст., розглядати суспільні явища в розвитку та в конкретних історичних умовах зазначеного періоду. *Просторова* компетентність — уміння учнів орієнтуватися в історичному просторі ранньомодерної доби, використовувати карту як джерело інформації під час характеристики історичних фактів раннього Нового часу. *Інформаційна* компетентність восьмикласників формується за умов пояснення учнями фактів і явищ XVI—XVIII ст. на підставі інформації, отриманої з різних джерел, їх аналізу, оцінювання, порівняння. Вона передбачає також сформованість умінь учнів усно та письмово описувати, висловлюватися щодо історичних подій і явищ ранньомодерної доби, передавати інформацію у графічній формі тощо. *Логічну* компетентність утворюють уміння восьмикласників пояснювати історичні факти, аналізувати їх, формулювати теоретичні поняття та оперувати ними. *Аксіологічна* компетентність передбачає вміння учнів формулювати версії й оцінки історичних подій, постатей, порівнювати, узагальнювати та критично оцінювати факти й діяльність осіб, спираючись на здобуті знання, власну систему цінностей з позиції загальнолюдських та національних цінностей.

Аналіз структурних компонентів рецензованих підручників з історії. Аналіз структурних компонентів³ рецензованих підручників з історії має здійснюватися комплексно, тобто експерт повинен встановити, наскільки оптимально поєднані всі зазначені складові, як вони співвідносяться із за-

² Пометун О. І. Практика реалізації компетентнісного підходу в суспільствознавчих дисциплінах / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В.Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с.

³ Див. Інструктивно-методичні матеріали для проведення експертизи електронних версій проєктів підручників, які подаватимуться на конкурсний відбір проєктів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів.

гальними вимогами підручникотворення. Водночас рецензент досліджує наявність, повноту й доцільність кожного елемента підручника.

Так, при характеристиці всіх складових текстового компонента експерт встановлює наявність науково обґрунтованого, доступного для восьмикласників *основного* тексту; доцільність *додаткового*; достатність *пояснювального* тексту. Експерт характеризує власне текст: науковість (його відповідність новітнім досягненням історичної науки), доступність (адекватність віковим особливостям учнів), лаконічність у викладі навчального матеріалу; відповідність мови підручника нормам української літературної мови. Особливу увагу експерт звертає на те, що текст підручника має бути політично нейтральним, таким, не містити стереотипів та не “розмовляти” мовою вороженці у викладі контроверсійних питань, насамперед з історії України.

Сучасна українська історична освіта спрямовує зусилля на формування загальнокультурної компетентності. Тому вивчення пам'яток культури відіграє велику роль у засвоєнні учнями історичних знань і формуванні відповідних компетентностей. Аналізуючи доцільність добору авторами відповідних культурологічних об'єктів, варто звертати увагу на те, що вони мають бути: найважливішими та типовими для періоду раннього Нового часу; зрозумілими учням, емоційно насиченими, здатними пробуджувати у школярів інтерес до рідних місць, зміцнювати любов до батьківщини, почуття громадянського обов'язку перед нею; сприяти залученню до практичної роботи⁴.

Крім зображень пам'яток культури, важливими елементами позатекстового компонента є малюнки, фотографії, історичні реконструкції, схеми, карти, картосхеми тощо. Тож експерт має проаналізувати дидактичну доцільність використання зазначеної наочності, її відповідність віковим особливостям восьмикласників. Важливо встановити також, наскільки наведені зображення пов'язані з текстом та іншими структурними компонентами підручника, коректно розміщені в тексті та якісно виконані. Водночас увесь ілюстративний матеріал лише тоді зможе ефективно використовуватися, коли авторами продумана система роботи з ним: розроблені запитання і завдання, вміщені відповідні алгоритми тощо⁵.

Методичний апарат підручника передбачає, що на його основі вчитель може організувати різні види пізнавальної діяльності учнів, послідовно спрямовуючи її за допомогою відповідних завдань і запитань підручника на: *актуалізацію* вже наявних в учнів знань, життєвих уявлень і *мотивацію* вивчення поданої теми;

засвоєння й осмислення учнями у процесі активної пізнавальної діяльності *нових знань* (понять, їхніх ознак, зв'язків та прикладів, що їх конкретизують, ілюструють відповідно до програми) в їх логічному зв'язку;

⁴ Гаврилюк Ж. М. Методика реалізації культурологічного змісту в курсі історії України / Ж. М. Гаврилюк Електронний ресурс. — Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals>

⁵ Власов В. С. Пам'ятки архітектури та образотворчого мистецтва України від Середньовіччя до новітньої доби: змістовий аспекти / В. С. Власов // Бібліотека журналу “Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання”. — К., 2013.

відпрацювання нових пізнавальних умінь і навичок згідно з чинною програмою та історичним компонентом Державного стандарту;

узагальнення та рефлексію засвоєного змісту, приведення його в систему з уже наявними знаннями й уявленнями;

повторення та закріплення, подальше осмислення засвоєного змісту і сформованих навичок у процесі домашньої роботи.

У підручнику історії має бути представлена система пізнавальних завдань різного дидактичного спрямування: 1) для опрацювання тексту в цілому; 2) на осмислення нового матеріалу, вміщені у тексті пункту параграфа, що зазвичай супроводжуються документами, ілюстративним матеріалом, картами; 3) для повторення й осмислення результатів уроку, вміщені наприкінці параграфа, серед яких є простіші — репродуктивні, й складніші: перетворювальні та творчо-пошукові; 4) наприкінці розділу, курсу, спрямовані на узагальнення і систематизацію значного масиву історичної інформації.

Сучасні вимоги до підручника враховують також необхідність поступового зростання рівня предметної та ключових компетентностей учнів за допомогою різних типів уроків (уроки засвоєння нових знань і умінь, узагальнення, тематичного оцінювання, практичних занять), що проводяться вчителем.

У підручнику мають бути ретельно розроблені практичні заняття (як окремий тип уроку). Для забезпечення обов'язкового та успішного проведення практичних занять автори підручників повинні не тільки дібрати джерела відповідно до теми, вікових та пізнавальних можливостей учнів, а й розробити конкретні інструкції з виконання завдань, на підставі яких учні здатні самостійно опанувати пропонований авторами матеріал.

Виховні аспекти підручника. Насамперед підручник повинен орієнтуватися на виховання громадянина-патріота України, який співчуває трагічним сторінкам історії своєї Батьківщини і пишається героїчними, бачить історію країни крізь призму її досягнень і перемог у контексті світового й європейського історичного процесу. З огляду на сучасні завдання освіти учні мають сформувати власну позицію щодо історичних подій і постатей.

Бажаним є діалогічний виклад навчального матеріалу, наявність звертань до дитини, персонально орієнтованих запитань тощо, які забезпечуватимуть реалізацію виховних аспектів особистісно орієнтованої, компетентнісної та діяльнісної моделей навчання.

Відповідність підручника віковим особливостям восьмикласників. Підручник з історії має поєднувати фактичний і теоретичний матеріал, причому в співвідношенні в основній школі 1 : 3, тобто дві третини матеріалу — це яскраві факти чи опис явищ, подій. І лише третину змісту можуть становити визначення термінів, пояснення процесів, висновки тощо. Важлива також кількість понять, що пропонуються для обов'язкового засвоєння: їх може бути одне — два, але не більше п'яти в одному параграфі.

Оцінюючи зміст кожного з параграфів, варто пам'ятати, що він має бути опрацьований більшістю учнів за 45 хвилин уроку і прочитаний вдома не більше, ніж за 15—20 хв. Всього самостійне опрацювання параграфа (наприклад, за відсутності учня в класі) не має перевищувати 45—60 хв.

Вимоги до структури підручника. Усі складові підручника мають представлятися чітко, якісно, бути достатнього розміру. Оптимальним є поділ навчального змісту на окремі параграфи, кожен з яких є цілісною системою компонентів, що забезпечують розв'язання завдань конкретного уроку й орієнтовані на активну діяльність учня. Пункти у параграфі розташовуються послідовно в логіці хронологічних, просторових або причинно-наслідкових зв'язків.

Методично доцільний, зручний апарат орієнтування. Для полегшення самотійного орієнтування учнів у підручнику та ефективного користування книжкою у підручниках мають застосовуватися вступний текст “як працювати з підручником”, рубрики, піктограми, різні шрифти, словники й покажчики понять, дат, імен, список рекомендованої літератури для додаткового читання тощо.

Підручник нового покоління має створити максимальні умови для ефективного формування історичної предметної компетентності учнів.

Біологія

Матяш Н. Ю., Коршевнік Т. В.

Основна ідея підручника “Біологія. 8 клас” — реалізація змісту нової навчальної програми й закладених у Державному освітньому стандарті (2011 р.) підходів до навчання: особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного. Підручник має забезпечувати формування в учнів предметної (біологічної) компетентності, яка охоплює складники: когнітивний — опанування знаннями про організм людини як цілісну, відкриту, саморегулятивну біологічну систему, розуміння біосоціальної сутності людини; культурно-ціннісний — формування в учнів розуміння цінності життя людини, її здоров'я, необхідності дотримання способів збереження здоров'я; діяльнісний — розвиток умінь володіння різними способами діяльності: інтелектуальними (наприклад, порівняння, узагальнення тощо), практичними (наприклад, вимірювання пульсу, надання першої медичної допомоги тощо) і творчими (наприклад, виконання проєктів).

Експертизі підлягають такі параметри проєкту підручника:

1. Відповідність проєкту підручника навчальній програмі.

Ознайомитися з навчальними програмами з усіх навчальних предметів можна на офіційному веб-сайті Міністерства освіти і науки України: навчальні програми для 5-9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.

Під час визначення параметра “Відповідність проєкту підручника навчальній програмі” експерт має враховувати такі критерії:

Повноту і вичерпну реалізацію в підручнику змістового наповнення, а саме під час добору та конструювання навчального матеріалу автор має витримувати все закладене в програмі.

Можливість авторського представлення послідовності викладу навчального матеріалу в проєкті підручника, уведення додаткових питань, що сприяють розкриттю сутності поняття, передбаченого навчальною програмою тощо. При цьому автор може вносити зміни до структурування навчального матеріалу в підручнику в межах усього курсу, а саме переставляти місцями теми або переносити навчальний матеріал з однієї теми в іншу. Але авторське структурування змісту підручника має бути обґрунтованим і не призводити до його перевантаження. Наприклад, можливі авторські зміни під час структурування змісту підручника “Біологія. 8 клас”. Так, знання про “Нейрон. Рефлекс. Рефлекторну дугу” з теми № 7 “Зв’язок організму людини із зовнішнім середовищем. Нервова система” можна перенести на початок курсу до “Вступу”, до змісту про регуляторні системи, оскільки ці знання є основоположними й наскрізними у змісті цього розділу. У змісті розділу “Біологія. 8 клас” є знання, закладені у зміст навчального предмета “Основи здоров’я”, тому в підручнику “Біологія. 8 клас” детально розкривати їх не потрібно, слід лише спиратися на них. Наприклад, знання про пам’ять, увагу, СНІД тощо.

Співвідношення кількості навчальних годин, визначених програмою й обсяг проєкту підручника. Важливо, щоб кількість параграфів у підручнику відповідала кількості годин, передбачених навчальною програмою або була меншою. Якщо в межах навчальної теми є практична робота, на її виконання має бути відведено окрему годину. Тому, якщо на вивчення теми відводиться, наприклад, сім годин, тоді параграфів має бути шість. Обсяг параграфів також має бути оптимальним і приблизно однаковим.

Логічна послідовність і систематизованість викладу основних змістових питань, дотримання принципів доступності, систематичності й послідовності та ін. Навчальний матеріал має бути доступним і враховувати вікові можливості учнів відповідного періоду. Дотримання принципів систематичності й послідовності дає змогу сформувати зміст підручника в логічній послідовності, зберігати зв’язки між біологічними фундаментальними поняттями, такими як: клітина, тканина, орган, система органів.

Повнота і якість організаційного апарату підручника, що сприяє реалізації практичної частини навчальної програми. В новій навчальній програмі кількість назв різних практичних робіт збільшилася: лабораторне дослідження, лабораторна робота, практична робота, дослідницький практикум і проєкт. Кожна з цих робіт має бути відображена у змісті підручника з урахуванням їхньої мети і призначення. Їх розміщення може бути різним: у тексті параграфа, наприкінці параграфа, наприкінці підручника, у додатку тощо. Це вже цілком авторські підходи. Враховувати потрібно, щоб вони розкривали підходи та орієнтовну методику виконання.

2. Відповідність проєкту підручника цілям і завданням освіти (сучасній освітній парадигмі). Їх дотримання спрямоване на формування в учня предметної (біологічної) і ключових компетентностей (опора на його особистісний

досвід, спрямування його навчальної діяльності за допомогою різних навчальних завдань тощо).

У підручниках останніх років на початку нового розділу чи теми розміщено матеріал під рубриками “Після вивчення розділу (теми) ви...*дізнається про...*, *спостерігатимете за...*”. Незаперечною позитивною рисою такої рубрики є прагнення авторів довести до свідомості учнів мету вивчення розділу (теми) з тим, щоб і вони, і вчитель в процесі опанування відповідного змісту тримали цю мету в полі зору і контролювали ступінь засвоєння навчального матеріалу відносно мети.

3. Аналіз структурних компонентів проекту підручника.

Структурні компоненти підручника можна згрупувати у два основні блоки: 1) текст; 2) позатекстові компоненти. Кожному компонентові власне певне функціональне навантаження (рис. 1).

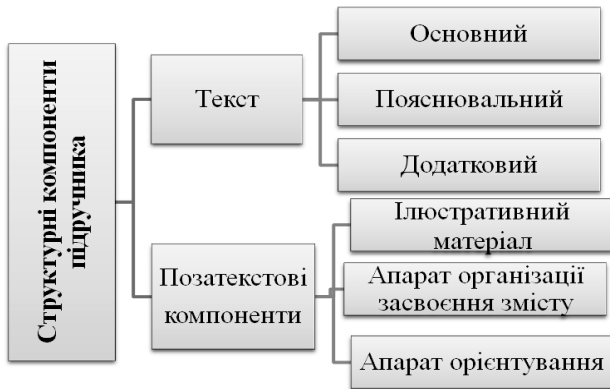


Рис. 1. Структурні компоненти підручника

Основний текст має нести основне інформаційне навантаження, його можна викласти у формі констатації фактів, законів, закономірностей. Не менш важливим є *пояснювальний текст*, оскільки саме він дає змогу учневі сприйняти і засвоїти необхідну інформацію, зокрема, за допомогою наведення яскравих прикладів дії закону, явища. Важливе *поєднання основного і пояснювального текстів*. Наприклад, у тексті підручника “Біологія. 9 клас” (Генеза, 2009) спочатку йде основний текст “власне шкіра, або дерма — це шар щільної сполучної тканини, що складається з еластичних і колагенових волокон”. Далі запитання на повторення: “*Пригадайте*, що таке сполучна тканина, які види сполучних тканин ви знаєте”. Далі йде пояснювальний текст, який полегшує учневі засвоєння основного навчального матеріалу: “Якщо відтягти шкіру, наприклад, на тильному боці кисті руки, то вона розтягується, але як тільки її відпустити, вона набуває попереднього стану”. У цьому конкретному прикладі витримано співвідношення двох різних за призначенням текстів.

При цьому доцільне застосування такого методичного прийому викладення тексту як діалог, проблемне запитання тощо.

Додатковий текст у підручниках переважно оформлений у рубриці “Цікаво знати, що...”. За змістом це історичні відомості про вчених, причетних до того чи іншого відкриття. Погляди вчених-методистів щодо місця додаткового тексту досить різні. Одні вважають, що доцільне його розміщення відразу після основного тексту (*автори статті також так вважають*). Інші дотримуються думки про винесення додаткового тексту за межі основного, наприклад, у кінець параграфу, або розділу.

Наші дослідження довели, що ефективним є *безпосереднє поєднання основного й додаткового текстів*. Потрібно лише враховувати, що додаткова інформація не повинна переважати над основною, оскільки є загроза її витіснення.

Інші параметри конструювання тексту: стиль, складність. Інтерес до предмета пробуджується як змістом текстового матеріалу, так і характером його викладення, вираженого в *стилі*. Розрізняють науковий (академічний) і науково-популярний *стиль*.

Одним із показників *складності* тексту і, відповідно, його сприйняття, є довжина речення. У реченнях для учнів 8-го класу має бути не більше 8—12 слів. Вони мають бути короткими та логічно поєднаними між собою. Складні тексти — це результат невдалої трансформації автором змісту біологічних знань у навчальний матеріал конкретного підручника (без урахування насамперед вікових особливостей конкретного шкільного періоду), а також недосконалої редакційної роботи.

Щоб оцінити можливості підручника у створенні умов для оволодіння школярами прийомами розумової діяльності індукції та дедукції, експерту варто звернути увагу на конструювання навчальних текстів. У побудові навчального матеріалу використовують два логічних підходи: індуктивний і дедуктивний, що відповідають способам формування біологічних понять. Індуктивний підхід (від одиничного до загального) використовується на перших етапах навчання, коли в учнів немає достатньої фактичної бази, і полягає в тому, що на підставі сукупності фактів формулюється узагальнення. Наприклад, навчальний матеріал про організм людини як біологічну систему може мати індуктивну побудову (спочатку подаються відомості про клітини, тканини, органи й системи органів, оглядово аналізуються зв'язки між ними, а потім — узагальнення про властивості організму як біологічної системи або дедуктивну побудову, за якої спочатку надається узагальнена характеристика біологічних систем, а далі конкретизуються структура й функції організму людини в цьому аспекті).

Позатекстові компоненти: ілюстративний матеріал, апарат організації засвоєння, апарат орієнтування.

Ілюстрації постають як засіб унаочнення текстової частини підручника, джерело додаткової інформації і допомагають учневі створити зоровий образ і уяву про об'єкт, який вивчається. Серед ілюстрацій з біології мають бути фотографії, що відображають реальний об'єкт вивчення. Найефективнішими для розвитку учнів вважаються різні способи зв'язку

ілюстрацій з текстом, який втілюється насамперед у завданнях до ілюстрацій і поєднання тексту та ілюстрацій.

Художнє виконання ілюстрацій активізує емоційну сферу учня, що забезпечує успішне засвоєння навчального матеріалу. Вимоги до якості ілюстрацій, яких мають дотримуватися художні редактори, розроблені, але їх у видавництвах не завжди виконують. Ілюстрації бувають або дуже великих розмірів, особливо це неприпустимо, якщо об'єкт малих розмірів, або занадто малих розмірів, що неможливо розглянути, і є причиною зорового перенапруження учнів.

Апарат організації засвоєння знань охоплює запитання, завдання, таблиці, виділення: шрифтові та конструктивні, походження терміну, його семантичне значення, підписи до ілюстрацій тощо. Функціональним є поєднання тексту, ілюстрації і навчального завдання.

Наприклад, *мітохондрії* (від грец. *мітос* — нитка і *хондріон* — зенятко) — двомембранні (внутрішня і зовнішня мембрана). Внутрішня мембрана утворює вигини — *кристи*, завдяки яким збільшується поверхня мітохондрій. Внутрішній простір мітохондрій заповнений напіврідкою речовиною — *матриксом*, до складу якого входять молекули ДНК, іРНК, тРНК тощо (рис. 2). За своєю функцією мітохондрії є “енергетичними станціями” клітини. Енергія, що вивільнюється внаслідок розщеплення органічних сполук, накопичується у вигляді *АТФ* (*аденозинтрифосфатної кислоти*).



Завдання. Користуючись малюнком і текстом, назвіть структурні елементи мітохондрії і основну функцію, яку вона виконує.

Рис.2. Будова мітохондрії.

Рис. 2. Зразок поєднання тексту, ілюстрації і навчального завдання.

Експерту потрібно звертати увагу на шрифтові виділення. Наприклад, в інформації про мітохондрії *жирним курсивом* позначено базове поняття, *звичайним курсивом* — другорядні.

Важливе значення в апараті засвоєння знань мають навчальні завдання, які можуть бути різні за змістом. У їхню основу можуть бути закладені різні види самостійної роботи, які виконуються учнями. Навчальне завдання

може міститися в тексті або під ілюстративним матеріалом. Його функція переважно об'єднувальна і спрямована на поєднання тексту та ілюстрації і є важливим засобом організації пізнання й активізації процесу засвоєння змісту підручника.

Апарат орієнтування складається з титульного аркуша, змісту, передмови, позначень, заголовків, підзаголовків, рубрикацій, виділень (шрифтом і кольором), символів орієнтування тощо. Він містить важливі відомості для полегшення користування підручником як навчальною книжкою. *Титульний аркуш* — перша сторінка підручника — ознайомлює учнів із прізвищами авторів, його назвою, роком і місцем видання. За цими даними книжку легко знайти в бібліотеці. *Зміст* розкриває загальний план підручника, його побудову, співвідношення різних частин. *Передмова* розкриває задум авторів підручника, його структурні елементи, пояснює, як користуватися ним. *Заголовки, підзаголовки* виділено кольором, що допомагає орієнтуватися в навчальному матеріалі, виділити основне, зафіксувати в пам'яті. *Жирним шрифтом* виділено основні поняття, які необхідно обов'язково засвоїти. *Символи* унаочнюють рубрику.

Забезпечення виховної, розвивальної та здоров'язбережувальної функцій. Під час експертизи підручника потрібно звернути увагу на *виховну функцію* підручника, яка має бути спрямована на виховання в учнів почуття гордості за наукові здобутки вітчизняних учених через відображення сучасних досягнень та тенденцій розвитку біологічних наук і відповідно, внеску українських учених поряд із зарубіжними, толерантного ставлення до інших тощо. *Розвивальна функція* має бути виражена в актуалізації особистісного досвіду учня і спонукання його до вивчення біології людини; орієнтації на учня, його розвиток і саморозвиток; усвідомлення соціальної, практичної й особистісної значущості біологічних знань про людину.

Здоров'язбережувальна функція проекту підручника має бути відображена в посиленні мотивації учнів щодо дотримання здорового способу життя, що включає знання про здоров'я людини, фізичну культуру, збалансоване харчування, профілактику захворювань, уміння надавати першу медичну допомогу, дотримання санітарно-гігієнічних правил поведінки тощо.

Оформлення результатів експертизи є в загальних рекомендаціях до експертизи підручників.

Хімія

Величко Л. П., Вороненко Т. І.

У сучасній школі підручник хімії є джерелом навчальної інформації та засобом навчання. Запровадження державного освітнього стандарту, нової структури школи, зміна акцентів у навчальному процесі з передавання знань учителем та пасивного засвоєння їх учнями на самостійне опрацювання потребують підручника, адекватного цим вимогам.

Традиційні функції підручника (про них ішлося в загальній частині) залишаються актуальними, водночас його зміст орієнтується на набуття учнями необхідних ключових і предметних компетентностей.

Особливості хімії як теоретико-експериментальної науки зумовлюють певні особливості підручника з цього предмета порівняно з підручниками з інших предметів.

Зміст підручника. Незаперечною вимогою є використання в підручнику сучасної української наукової хімічної термінології і номенклатури. За потреби разом із хімічними назвами речовин використовують їхні технічні й побутові назви.

Під час експертизи слід звернути увагу на спосіб написання формул речовин і рівнянь хімічних реакцій: рівняння вирівнюють по центру сторінки, формулі речовини передують її назва (в разі рівнянь реакцій назви записують під формулами речовин).

Особливої уваги потребує висвітлення практичної частини програми: демонстраційних і лабораторних дослідів; практичних робіт; домашнього експерименту.

Демонстраційні дослід мають бути описані й проілюстровані хімічним рівняннями і малюнками (фото).

Опис *лабораторного дослід* чи *практичної роботи* має містити:

- перелік обладнання та реактивів;
- ілюстрації-пояснення щодо збирання приладу;
- схеми, таблиці, які треба заповнити;
- інструкцію до виконання, де наведено: правила безпеки, обов'язкові до виконання саме під час цієї роботи; поетапний опис ходу роботи з вказівками щодо спостережень; запитання, на які необхідно відповісти для формулювання висновків.

Домашній експеримент повинен мати зв'язок із матеріалом, що вивчався на уроці. Інструкції до виконання мають бути стислі й привертати увагу учнів до необхідності повторення правил безпеки під час роботи з певним обладнанням і реактивами; нагадувати про акуратність і дисципліну; необхідність повторення знань про властивості певних речовин, явищ і ознак, що супроводжують дослід; описувати послідовність його виконання.

Розв'язування задач з хімії. Підручник має містити алгоритми та приклади розв'язування задач (з описом дій) таких типів, передбачених програмою 8-го класу: обчислення числа частинок (атомів, молекул, йонів) у певній кількості речовини, масі, об'ємі; обчислення за хімічною формулою маси цієї кількості речовини й кількості речовини за відомою масою; обчислення об'єму певної маси або кількості речовини відомого газу за нормальних умов; обчислення з використанням відносної густини газів; розрахунки за хімічними рівняннями, маси, об'єму, кількості речовини реагентів і продуктів реакції.

Загальна вимога щодо відповідності змісту підручника навчальній програмі з предмета неодмінно поширюється і на підручник хімії. Водночас автор підручника може допустити викладення позапрограмового матеріалу, зокрема якщо він стосується застосування речовин, їхнього впливу на до-

вкілля і здоров'я, пояснення природних явищ. Цей матеріал виділяється в тексті іншим шрифтом, на що вказується в передмові до підручника чи у зверненні до учня.

Експертам слід звернути увагу, що у 8-му класі змінено логіку викладення навчального матеріалу порівняно з попередньою програмою. У перших темах вивчають періодичний закон, будову атома, хімічний зв'язок і будову речовин. Цей матеріал є теоретичним підґрунтям для вивчення основних класів неорганічних речовин у наступній темі.

Структура підручника. Щоб працювати самостійно, учень повинен користуватися підручником як інструментом організації своєї навчальної діяльності. Крім основного тексту в підручнику має бути розроблений *апарат організації* засвоєння, який охоплює: запитання, вправи, задачі та відповіді до них, інструктивні матеріали щодо виконання хімічних дослідів, шрифтові виділення, рубрикацію, схеми, узагальнювальні таблиці, анонси на початку розділу чи параграфа й резюме — наприкінці. *Апарат орієнтування* містить звертання до учнів, поради щодо самостійної роботи, словники термінів, іменний і предметний покажчики, додатки.

Методичний апарат. Завдання до параграфів мають бути різнорівневими й подаватися як у традиційній, так і в тестовій формах, а також передбачати роботу з таблицями, схемами, малюнками тощо. Певна кількість завдань має бути на повторення і закріплення викладеного в параграфі, але більшість — на оволодіння методами порівняння, аналізу, узагальнення, уміння робити висновки, застосовувати знання в аналогічних або нових нестандартних ситуаціях, контекстні (ситуативні) завдання, пов'язані з досвідом практичної діяльності. Завдання до параграфа поділяються на нормативні (обов'язкові для всіх учнів) і додаткові (виконуються за бажанням учнів), що дає змогу реалізувати особистісний підхід у навчанні.

Ілюстративний матеріал. Ілюстрації до підручника мають бути чіткими, інформативними, прив'язаними до тексту, містити пояснювальні підтекстовки, а в разі зображення хімічного приладу чи апарату — опис його деталей. Портрети вчених мають супроводжуватися короткими відомостями про них.

Демонстрації бажано проілюструвати фотографіями.

Підручник хімії обов'язково містить додатки: Періодичну систему (у довгій і короткій формах), таблицю розчинності кислот, основ, амфотерних гідроксидів і солей, ряд активності металів.

Рецензент має бути застережений тим, що у підручниках хімії останніх видань спостерігається тенденція до збільшення їхнього функціонального навантаження. Автори намагаються реалізувати в підручнику не лише завдання, що їх має виконувати навчальна книжка, а й функції задачника, дидактичного матеріалу, хрестоматії, тобто об'єднати весь навчальний комплекс під однією палітуркою. До цього додаються малоінформативні ілюстрації, посилення, заклики, кольорові сигнали, різноманітні позначки та інші поліграфічні засоби, що в сукупності призводить до перевантаження змісту й часом навіть дезорієнтує учня в роботі з підручником.

Фізика

Головко М. В., Засєкіна Т. М., Непорожня Л. В.

Сучасний підручник фізики, створений на засадах компетентнісного підходу, має стати для учня провідним засобом засвоєння основних компонентів змісту навчання: досвіду пізнавальної діяльності (фіксується у формі результатів діяльності, тобто знань), досвіду реалізації відомих способів діяльності (уміння діяти), досвіду творчої діяльності (уміння приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях) та досвіду емоційно-ціннісних ставлень (особистісні орієнтації).

Основу змісту навчання фізики в основній школі утворюють реальні об'єкти дійсності, що вивчаються. Реалізуючи зміст навчання, потрібно враховувати, що учні вивчають не просто опис певного явища (його ілюстрацію в підручнику, опис установки чи приладу), а реальний об'єкт природи або техніки. Тому матеріал підручника має бути не готовим знанням, що підміняє вивчення реальності, а інформацією, яка спрямовує на виконання спостережень, постановку досліду або мисленнєвий експеримент, створення найпростіших продуктів діяльності.

Формування умінь передбачає набуття учнями досвіду виконання пізнавальної діяльності шляхом застосування відповідних способів діяльності до реальних об'єктів. Методичний апарат підручника має організувати відповідну діяльність учнів, яка забезпечує формування предметної компетентності. Тобто система завдань у підручнику спрямовується на відтворення умінь, навичок та способів діяльності, що становлять мінімальний перелік предметних компетенцій.

Найскладнішими з погляду методології проектування змісту підручника є забезпечення набуття учнем досвіду творчої діяльності, що втілюється через уміння прийняття нестандартних рішень, а також досвіду емоційно-ціннісних ставлень. Перший складник реалізується креативною спрямованістю змісту, наприклад, через полінауковий підхід у викладі навчального матеріалу, що передбачає ознайомлення з різними поглядами на тлумачення фізичного явища чи процесу, які вивчається. При цьому формується потенційна готовність учня вибирати ту чи іншу позицію або формулювати власну.

Емоційно-ціннісні ставлення реалізуються через відповідні форми подання навчального матеріалу в підручнику, що передбачають необхідність оцінок та суджень. Важливим є виявлення особистісної орієнтації та відповідних емоційних якостей, які втілюються в уміннях виражати своє сприйняття об'єктів вивчення, власну думку.

Для основної школи підручник із фізики є комплексною моделлю, що відображає чотири елементи педагогічної системи — цілі навчання, зміст навчання, дидактичні процеси, організаційні форми навчання — і дає змо-

гу реалізувати їх на практиці. Таким чином, основні функції підручника з фізики для основної школи такі:

1. Допомога учневі в розумінні явищ навколишнього світу та усвідомлення свого місця в ньому, спрямування на облаштування гармонійних відносин із природою та соціумом.

2. Розвитку мотивованої потреби та здатності постійної самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності, саморозвитку й навчання впродовж життя.

3. Розвиток критичного мислення, що відображається, зокрема, в уміннях: самостійно перевіряти й оцінювати інформацію; визначати навчальну проблему; враховувати альтернативні позиції; синтезувати здобуті знання; робити висновки; приймати оптимальні рішення.

4. Навчання учнів елементів управління власною навчально-пізнавальною діяльністю (встановлювати цілі, вибудовувати індивідуальну програму особистісного розвитку, визначати способи та послідовність дій для досягнення поставленої мети, обирати відповідні стратегії діяльності, рефлексувати та оцінювати відповідність досягнутих результатів запланованим).

5. Сприяння розвитку ключових компетентностей, зокрема природничо-наукової компетентності як цілісної системи знань, здібностей, умінь і ціннісних ставлень, набутих під час вивчення предметів природничого циклу, що мобілізуються в специфічних контекстах, з якими учень може стикатися у повсякденному житті.

Формування предметної компетентності з фізики як складової природничо-наукової компетентності передбачає оволодіння учнями сукупністю фундаментальних знань про природу, склад яких залежить від бажаного результату; розвиток навичок і вміння користуватися природничими знаннями в певних ситуаціях; набуття досвіду розв'язання проблемних та значущих ситуацій у різних контекстах; виявлення ціннісного ставлення й поведінки відповідно до очікуваних результатів.

Реалізація цих завдань передбачає залучення всіх компонентів підручника: змістового наповнення, мовного й художнього оформлення, методичного та орієнтувального апаратів, ілюстративного матеріалу тощо. Основними ознаками якісного підручника фізики є: чітко сформульовані цілі вивчення теми (перелік конкретних питань, якими мають оволодіти учні); структурований навчальний матеріал, що відповідає дидактичним принципам цілеспрямованості, науковості, систематичності, послідовності, доступності, ґрунтовності, наочності, емоційності, зв'язку науки з практикою, опори на життєвий досвід; побудова текстового матеріалу підручника, що передбачає організацію діалогу учня з автором; наявність допоміжних матеріалів (алгоритми, поради, інструкції, зразки аналізу); система різнорівневих завдань, спрямованих на самоконтроль учнем рівня підготовки; створення через змістове наповнення ситуації успіху; наявність системи завдань для формування загальнонавчальних, організаційно-діяльнісних умінь та актуалізації суб'єктного досвіду; оптимальність кількості завдань, достатня для роботи учня на уроці та вдома; наявність компетент-

нісно орієнтованих завдань, які б сприяли формуванню предметної та ключових компетентностей.

Курс фізики 8-го класу реалізує оновлений стандарт базової і повної загальної середньої освіти, спрямований на розгортання навчально-виховного процесу на засадах трьох визначальних підходів — компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого. Крім того, шкільний курс фізики побудовано за двома логічно завершеними концентрами: в основній школі (7—9-й класи) вивчається логічно завершений базовий курс фізики, який закладає основи фізичного знання; у старшій школі вивчення фізики відбувається залежно від обраного профілю навчання. Головні завдання навчання фізики в основній школі чітко визначені у передмові до навчальної програми з фізики для 7—9-х класів. Розроблення нових підручників з фізики насамперед має забезпечувати одночасну реалізацію цих освітніх новацій.

Під час здійснення експертизи проекту підручника для 8-го класу необхідно враховувати критерій відповідності його навчальній програмі з фізики для основної школи (7—9-й класи), затвердженій Міністерством освіти і науки України (наказ № 664 від 6 червня 2102 р., з урахуванням змін, внесених наказом № 585 від 29 травня 2015 р.) (режим доступу <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>).

Зауважимо, що в новій редакції програми окремі традиційні елементи змісту (наприклад, холодильні машини, дотримання правил безпеки життєдіяльності під час проведення експериментів, вплив теплових машин та інших засобів теплотехніки на довкілля, необхідність використання енергоощадних технологій, роль видатних учених у розвитку знань про теплоту, лічильник електричної енергії) перенесені з лівої графі (“Зміст навчального матеріалу”) у праву (“Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів”), а також у навчальні проекти. Тобто вони мають обов’язково бути відображені в навчальному матеріалі підручника, системі вправ, рекомендаціях щодо виконання навчальних проектів.

Крім того, окремі елементи змісту, ustaleni в попередніх поколіннях підручників фізики для 8-го класу, але не включені до навчальної програми (наприклад, *абсолютна шкала температур, абсолютний нуль, об’ємне розширення, напруженість електричного поля*), можуть бути реалізовані автором за умови відповідного виділення (позначення) як додаткового матеріалу. Кількість таких “необов’язкових елементів змісту” (але, на думку автора, необхідних для реалізації його авторського бачення логіки й викладу змісту) не повинна бути надто деталізованою й обтяжливою.

У 8-му класі триває реалізація визначеного навчальною програмою, такого виду навчально-пізнавальної діяльності учнів, як навчальні проекти. Доцільно, щоб у підручнику містилися короткі рекомендації щодо організації їх виконання учнями. Школярі вивчають теплові й електричні явища, розпочинається детальніше вивчення електромагнітної взаємодії. Однією з труднощів у вивченні матеріалу 8-го класу є те, що більшість теплових і електромагнітних процесів не можна побачити безпосередньо. Щоб пояснити й

дослідити більшість явищ і процесів застосовуються фізичне моделювання на мікрорівні, дослідження за допомогою спеціальних приладів.

Тому для експертизи проекту підручника з фізики для 8-го класу важливо відзначити:

- науковість викладеного змісту, доцільність використання моделей та аналогій для пояснення фізичних явищ і процесів;
- доступність і послідовність уведення, пояснення й вживання нових термінів та їх кількість (останніми роками виникають дискусії щодо правильного позначення українською мовою фізичних термінів, наприклад, газоподібний чи газуватий. З огляду на неоднозначність у прийнятті рішення рекомендуємо авторам використовувати один із термінів, зазначивши, що інший є синонімом і також використовується в навчальній літературі);
- вичерпність наведених пояснень, зразків оформлення, типових прикладів розв'язування фізичних задач, вказівки щодо формування експериментальних навичок;
- емоційність викладу, актуалізація життєвого досвіду учнів, опис цікавих фактів, реальних життєвих ситуацій, наукових пошуків, прикладів застосування знань у практичній діяльності;
- виваженість співвідношення дидактичних одиниць для одноразового засвоєння та пізнавальних можливостей учнів, обсягу параграфів підручника та кількості навчальних годин, визначених програмою;
- структурованість, систематичність, послідовність викладу навчального матеріалу, раціональний поділ тексту на основний і додатковий;
- досконалість апарату орієнтування (рубрикація, сигнали-символи, покажчики), наявність інформаційних матеріалів або вказівок щодо організації роботи учня з підручником;
- доцільність використання ілюстративного матеріалу.

Експертам й авторам слід пам'ятати, що шкільний курс фізики є двоцентричним і курс фізики (7—9-й класи) спрямований на формування базових фізичних знань про явища природи на феноменологічному рівні; вивчення фізики на вищому рівні на основі сучасних фізичних теорій відбувається у старшій школі.

Географія

Надтока О. Ф., Назаренко Т. Г., Кравчук О. П.

Наука географія розвивається на зіткненні природничих і суспільних наук, охоплюючи коло проблем взаємодії суспільства і природи в територіальному розрізі. Географія як шкільний предмет розглядає взаємозв'язок компонентів у системі “природа — людина — суспільство”. Шкільна географічна освіта спрямована на формування в учнів просторового уявлення про земну поверхню та розвиток умінь усвідомлено орієнтуватися в соціально-

економічних, суспільно-політичних та екологічних подіях, що відбуваються в нашій державі та світі.

Вивчення географії у 8-му класі, курс якої має назву “Україна у світі: природа, населення”, спрямоване на формування в учнів науково-географічної картини своєї держави як складника світової спільноти на підставі комплексного її вивчення. Цей курс допомагає учневі усвідомлювати себе громадянином України, формувати знання про природу й населення України, свого регіону, виховувати повагу до українського народу, його культури, відчувати себе справжнім патріотом своєї держави.

Зміст підручника з географії України для учнів 8-го класу як основного навчального видання, що сприяє організації якісного навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі та самоосвітньому розвитку особистості, має відповідати своїй головній місії, а саме: вихованню у молоді почуття громадянської гідності, власної творчої позиції щодо зміцнення державності в Україні, природних умов і ресурсів рідного краю та місцевості проживання, ціннісного ставлення і піднесення Батьківщини як колиски свого роду, шанобливого ставлення до історико-географічної спадщини, утвердження себе як відповідального громадянина України.

На що ж має орієнтуватися експерт, який рецензує поданий на конкурс підручник з географії для 8-го класу?

Після визначення концептуальної та дидактичної цінності підручника слід звернути увагу ще на окремі важливі моменти.

Навчальна інформація у змісті підручника має узгоджуватися з текстом навчальної програми курсу 8-го класу для ЗНЗ “Україна у світі: природа, населення”. У процесі реалізації цієї функції відбір і систематизація навчального матеріалу здійснюються за двома основними критеріями: змістовно-логічним (особливості змісту й форми подання наукового знання) та психологічним (закономірності засвоєння знань відповідно до вікових й індивідуально-психологічних особливостей учнів).

Підручник із географії для 8-го класу має спрямовуватися на вивчення, закріплення й систематизацію знань учнів про Україну та формування географічних компетентностей, тому рецензентові слід звернути увагу, яким чином у підручнику представлені основні технології роботи з інформацією; що необхідно застосувати учню для засвоєння матеріалів підручника; чи створено автором відповідний інструментарій (пояснювальні тексти, ілюстрації, методичний і орієнтувальний апарат) для розвитку в учня цих технологій, а отже, успішного навчання; чи сформовано у підручнику змістове поле для інтеріоризації (присвоєння собі) учнем нових знань.

Працюючи з географічною інформацією, потрібно оволодіти певними загальними та деякими специфічними технологіями отримання та опрацювання інформації. Загальною є технологія продуктивного читання. Читання — це багаторівневий перцептивно-моторний процес, який координується смисловими образами, що утворюються під час читання на підставі сприйнятих значень слів і тих, що асоціативно постають із пам’яті

читача (учня) на основі перцептивних¹ ознак текстового матеріалу (автоматизований фоновий рівень). Цей смисловий фон надзвичайно важливий у розумінні прочитаного. Набуті раніше побутові тлумачення смислу окремих природних явищ можуть стати перешкодою на шляху опанування наукових фактів та тлумачень. Тому велику роль відіграє блок словникової роботи з науковими термінами, який має бути обов'язковим. Недостатньо просто розтлумачити слово або вираз, важливо показати й порівняти їх вживання як у науковому, так і в побутовому мовленні.

Навчальні тексти в підручниках, присвячених основам наук (географії), мають бути написані у науково-популярному стилі й адаптовані до вікових особливостей рівня опанування відповідних мовних конструкцій та засобів. У 8-му класі учні вже володіють широким діапазоном мовних засобів для усвідомленого читання та переказування науково-популярних текстів, досвід читання художньої літератури в них достатній, аби читати розгорнуті адаптовані для розуміння підлітком наукові тексти. Крім того, учні володіють такими мовними конструкціями, як дієприслівниковий і дієприкметниковий звороти, широко представленими в них. Тому використання авторами в тексті підручника складних, складнопідрядних і складносурядних речень може бути цілком виправданим — вони дають змогу якнайточніше описати причинно-наслідкові зв'язки, притаманні природним і соціальним процесам, а спрощення мовленнєвих конструкцій може, навпаки, погіршити наукову якість змісту.

Для самостійного аналізу учнем ефективності (результативності) читання автори підручників мають запропонувати низку запитань або нескладний тест щодо тексту конкретного параграфу. Розуміння тексту учнем експерт-рецензент навряд чи зможе перевірити й оцінити. Але саме розуміння процесів читання і сприймання вербальної та зорової інформації допоможе йому визначити, в якому підручнику створено сприятливіші умови для якісного засвоєння навчальної інформації. Таким чином, у рецензованому підручнику обов'язковим елементом має бути техніка осмислення власних навчальних досягнень, коли автор пропонує перевірити рівень навчальних досягнень, дати відповіді на запитання проблемного змісту, знайти суперечності у певній інформації тощо. Тобто відповісти на запитання: “Що нового я дізнався?”, “Що мені незрозуміло (і сформулювати запитання для вчителя)?”, “Чого я навчився?” тощо.

Рецензований підручник із географії має формувати в учнів уміння використовувати різні джерела географічних даних — картографічні (карти, картосхеми, елементи карт), статистичні (цифровий, числовий, діаграмний, кількісний, табличний матеріали), медіа (телепередачі, інтернет-джерела тощо) — для пошуку, інтерпретації і демонстрації різноманітної географічної інформації та формування на цих засадах ключових географічних компетенцій у виконанні конкретних дій, набутих на підставі застосування географічних знань та попереднього досвіду.

¹ Перцепція — безпосереднє відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності органами чуття.

Отже, для підручника географії характерна наявність багатого зорового ряду (відеоряду), в якому ілюструються та розкриваються особливості природних явищ і географічних об'єктів не тільки в аналоговому вигляді, а й за допомогою географічної карти. Для ілюстрації, аналізу та отримання нової географічної інформації широко застосовується специфічна для науки “технологія читання географічних карт”. Як показують нечисленні дослідження науковців, робота з картографічними зображеннями для більш як третини учнів 8-х класів є надзвичайно складною. Тому важливо подавати текстові пояснення й орієнтири у вигляді плану із запитаннями про суть зображеного або з завданнями-алгоритмами опису географічних об'єктів за картографічним зображенням. З одного боку, це дасть учню можливість опанувати й удосконалити процес “читання географічної карти”, а з другого — розширити свої здібності до просторової орієнтації та шифрування територіальних відомостей за допомогою картографічної мови. Картографічні ілюстрації представлені картами, картосхемами, картодіаграмами, що виправдано не тільки з огляду на специфіку предмета, а й з методичного погляду. Генералізована картосхема допомагає узгодити закономірні географічні відношення об'єкта з довкіллям. Проте картосхеми є лише доповненням до основних картографічних посібників — атласів та збірників. Текстовий матеріал, запитання і завдання підручників спрямовують дії учнів на подальші порівняння даних картосхем і карт атласу.

До підручників додають такі різноманітні за формою і змістом види графічних засобів унаочнення, як схеми, що дають змогу розкрити географічні зв'язки і закономірності. Виявити логічну структуру багатьох понять допомагають класифікаційні схеми (наприклад, види вод суходолу, склад ґрунтового горизонту, віково-статева структура населення України тощо). Для формування географічних понять засобами кількісних величин, важливе значення мають статистичні цифрові показники, які сприймаються учнями у вигляді графіків, діаграм і таблиць. Запитання й завдання до них спрямовують учнів загальноосвітніх навчальних закладів до висновків та узагальнень, що є однією з особливостей навчання географії. Це надає можливість використовувати цифрові показники для створення проблемних ситуацій та організації пошукової діяльності учнів.

Сприяють створенню цілісного сприйняття географічного об'єкта або явища образні зображення: малюнки, що показують природні процеси, явища і географічні об'єкти, пейзажні ілюстрації, малюнки і фотографії тварин і рослин, малюнки і фотографії людей тощо.

Самоосвітня функція підручника з географії має давати учневі можливість самостійно опанувати навчальний матеріал. З цією метою слід забезпечити умови для самостійного засвоєння учнем навчального матеріалу: структурні елементи підручника: текст, відеоряд і навчальні завдання мають бути синхронізовані, а також потрібно наводити інформацію для проведення тематичної перевірки (бажано у тестовій формі), що буде використано учнями під час підготовки до ДПА та ЗНО.

Додатковий текст у підручниках переважно оформлений у рубриці “Цікаво знати”, дедебільшого міститься пізнавальний матеріал, але за на-

уковими розробками вчених, що спеціалізуються на підручничкознавстві, дотепер не виокремлено критеріїв цікавості й, таким чином, текстові структури основного й додаткового текстів вступають у суперечність — це цікаво, а це ні, тому авторам і експертам треба узгодити назву цієї рубрики.

Рецензент також повинен звернути увагу на відповідну кількість дидактичних одиниць для одноразового засвоєння (за психологічною характеристикою учень основної школи за урок, що триває 45 хвилин, може опанувати та запам'ятати два — три складні наукові географічні поняття та максимум п'ять понять середньої складності).

Текст підручника має містити інформацію для виховання екологічної культури, національної свідомості, почуття патріотизму, відчуття себе не просто жителем країни, а громадянином, з активною громадянською позицією, з толерантним ставленням до інших народів, повагою до природних і культурних цінностей різних регіонів та країни загалом.

Важливим критерієм оцінювання якості підручника з географії є наявність переліку географічної номенклатури та характер подання її в тексті.

Текст підручника має бути діалогічним і стимулювати пізнавальний інтерес, розвивати наукове географічне мислення через уяву і фантазію, адже географічна інформація здебільшого — це абстрактні знання, і сформувати їх в учнів підліткового віку вкрай важко. Тому треба збуджувати образне уявлення через конкретні приклади реальної ситуації, де можна застосувати набуті географічні знання. Також зміст текстів підручника має спонукати до ознайомлення з технологіями географічного пізнання та участі в дослідницьких проектах. Надзвичайно важливо, аби у підручнику були посилення на власний дослідницький досвід учня та спонукання до рефлексії побутових уявлень, які сформувалися в “донауковий” період його ознайомлення з географічними об'єктами.

Географічне поняття “Україна” охоплює: територію, на якій мешкав український етнос у минулому та населену українським народом (нацією) нині; природу; відповідну територію з її земними, водними, повітряними просторами, особливостями навколишнього світу; мову, як універсальний феномен буття й свідомості етносу, нації та діалектів і мов національних меншин; суспільство, державу з її символами: тризуб, прапор, козацтво, конституція. Тому до системоутворюючого поняття “Україна” повинні мати прив'язку поняття державні свята, діаспора, еміграція, імміграція, депортація; культура (релігія, філософія, освіта, мистецтво, наука, право, міжнародні відносини), та будуть відображені в змісті навчальних текстів. Відтак бажано подати інформацію рефлексивного змісту через прислів'я, обряди, пісні, місцеві традиції як опорні у вивченні географії України.

У побудові підручника слід зберегти принцип дитиноцентризму, а отже, сучасний підручник із географії для 8-го класу має створюватися на особистісно орієнтованих, компетентнісних, діяльнісних та краєзнавчих засадах.

Інформатика

Лагінський В. В.

Одним із головних завдань шкільної освіти стає підготовка учня до швидкого сприйняття великих обсягів інформації, озброєння його сучасними засобами і технологіями діяльності в різних предметних областях, формування у нього інформаційної культури у широкому розумінні. Як провідний напрям навчання інформатики можна виокремити формування не тільки й не стільки предметних компетентностей, а й ключових компетентностей, основними з яких є, за визначенням, подані в державному стандарті: “Математична компетентність і базові компетентності в науці та технологіях”, “Цифрова (обчислювальна) компетентність”, “Здатність до навчання протягом життя”.

Необхідно створити умови для того, щоб забезпечити формування в учнів ЗНЗ навичок роботи із засобами ІТ, необхідних для формування інформаційної культури і названих компетентностей, зважаючи на те, що найкращим чином зазначених компетентностей учні можуть набути на уроках інформатики з використанням міжпредметних завдань.

Формування підручника і навчальних посібників з інформатики досить суттєво відрізняється від цього процесу інших навчальних предметів.

Насамперед, незважаючи на те, що формування змісту навчання має здійснюватися відповідно до затверджених у встановленому порядку навчальних програм, для підручників з інформатики вказаний процес має враховувати кілька важливих факторів, які виникають унаслідок наявності низки суперечностей.

Головною суперечністю, подолання якої вимагається в процесі створення підручника з інформатики, є суперечність між “тривалістю життя” підручника, яка не може бути меншою п’яти років, і швидкістю змін в ІТ-галузі. Протягом усієї історії шкільної освіти не виникало галузей знань і об’єктів вивчення, які б настільки суттєво змінювалися протягом трьох — п’яти років. Причому ці зміни так само швидко відображалися в корисних речах повсякденного використання.

Іншою суперечністю є складність принципів функціонування засобів ІТ, неможливість подання вичерпного опису їхньої роботи без залучення знань, недоступних для сприйняття людиною без спеціальної підготовки.

Наступною, й не менш важливою за попередні, є суперечність між необхідністю формування в учнів навичок виконання багатокрокових дій у віртуальному просторі графічних, графічно-тактильних, візуальних інтерфейсів і обмеженістю реальних обсягів паперових підручників. До того ж результати психодидактичного аналізу вказують на можливість невідповідності складності навчального матеріалу реальним пізнавальним можливостям учнів певного віку. Це призводить до того, що навчальний матеріал

буде засвоюватися поверхово або не засвоюватиметься зовсім. Зазначене можливе за надмірної складності викладу матеріалу або, навпаки, простоти й легкості викладу, що може стати причиною лише репродуктивного відтворення його учнями.

Активна діяльність учнів із підручником можлива, якщо текст, малюнки, завдання, схеми доступні для їх розуміння.

Дуже важливою вимогою до підручників, поряд із науковістю та доступністю, є використання національного та історичного матеріалу вітчизняної науки та техніки, посилення на аспекти інформатизації в Україні. Такий матеріал має не сприйматись як дещо стороннє, а бути складником компетентісних задач, навчальних проектів, історичних посилань тощо.

Безумовна відповідність змісту підручника чинній навчальній програмі з інформатики має поєднуватися з його гармонізацією зі змістом інших навчальних предметів. Більше того, у 8-му класі в учнів вже виникає потреба у застосуванні комп'ютера й мережі Інтернет у процесі навчання практично всіх предметів, і це має бути відображено в підручнику з інформатики.

Інформатика характеризується надзвичайно великим обсягом навчального матеріалу. Працюючи лише на уроці, учень може опанувати лише невелику його частину. Порівняно з іншими шкільними предметами інформатика потребує надзвичайно активної самостійної діяльності учнів з високим рівнем свідомості та творчої активності. Зменшення акцентування уваги на самостійну роботу учнів на уроці призводить до перевантаження їх домашніми завданнями.

У підручнику слід раціонально поєднувати теоретичне викладення матеріалу з практичним його закріпленням. Правильно укладений підручник має містити теоретичні відомості з кожної теми, з якими учні можуть додатково ознайомитися вдома, практичні завдання, які будуть виконуватися за комп'ютером, а також контрольні запитання для перевірки засвоєння матеріалу. Відсутність у підручниках таких компонентів, як вправи та контрольні запитання, ускладнює використання його як джерела самостійної роботи. Разом із тим перевантаження навчальними завданнями, яке іноді є наслідком намагання авторів повністю забезпечити весь обсяг навчального матеріалу завданнями всіх рівнів, призводить до надмірного обсягу підручника, перевищення санітарно-гігієнічних норм. До того ж такий підхід призводить до певного обмеження вияву індивідуальності вчителя, який міг би запропонувати учням завдання, виконання яких було би більшою мірою пов'язане зі специфікою контингенту, місцевими умовами тощо. Тому доцільно контролювати загальний обсяг підручника як один із ключових параметрів оцінювання. Орієнтовно на один урок має припадати чотири-п'ять сторінок підручника.

У сучасному інформатизованому суспільстві простежуються дві тенденції. По-перше, експоненційне збільшення обсягів інформації, що циркулює у сфері сприйняття дитини, і, як наслідок, формування в неї нових психофізіологічних особливостей світосприйняття. Це призводить до зменшення тривалості довольної уваги дитини та спонтанного її переключення між видами діяльності. Такі явища відзначає практично кожний учитель, їх можна

тлумачити по різному, проте не можна ігнорувати. По-друге, іншою особливістю сучасного стану соціуму є інформаційно-технологічна (ІТ) підтримка подання інформації у найдоступнішій для дитини формі — мультимедійній (стереозвук, тривимірне відео тощо), за якої вміння сприймати друкований текст та його осмислення стає дедалі більш незатребуваним. Разом із тим вербальне подання відомостей у формі друкованого тексту залишається і, напевне, ще досить тривалий час залишатиметься, найбільш точним і однозначним. Отже, виникає суперечність між тим, як інформація подається завдяки цифровому оточенню, розвитку ІТ і сприймається дитиною в повсякденному житті, та необхідністю опрацювання нею навчального матеріалу в традиційному друкованому вигляді.

Виникає потреба в модернізації принципів конструювання навчальних текстів таким чином, щоб підручник за змістом і формою був не лише відображенням педагогічної моделі наукового знання, а й основних психологічних особливостей інтелектуального розвитку суб'єктів навчання, тобто, на нашу думку, предметно-центричний підхід має бути доповнений психодидактичним підходом. Одним із перших кроків у цьому напрямі була розроблена українським ученим-педагогом В. Шаталовим на підставі багаторічного досвіду оригінальна організаційно-методична система, яка дає змогу реалізувати на практиці багато сучасних психолого-педагогічних підходів, що підвищують ефективність навчання. У цьому розумінні й підручник може мати ознаки опорного конспекту.

Розуміння нового матеріалу — це багатоаспектна пізнавальна діяльність, спрямована на проникнення в суть дійсності, абстрагування від неістотного та узагальнення сутнісних ознак, закономірностей змін, що відбуваються. Їй завжди передує актуалізація раніше набутих знань, встановлення змістовних зв'язків між ними. Нове стає знайомим, інтерпретується через відоме в результаті складної взаємодії мислення і смислової пам'яті, запам'ятовується, асимілюється. Цей процес має відбуватися на позитивному емоційному фоні, у створенні якого, для ефективного сприйняття суб'єктом навчання нового матеріалу, необхідно виокремити етап актуалізації опорних знань і здійснити відповідні дії. Зазначені педагогічні дії зазвичай проводяться вчителем на відповідному етапі уроку. Водночас роль чинника, який стимулює актуалізацію опорних знань, можуть відігравати й структурні одиниці навчальної книги. Одним із прикладів таких структурних одиниць є рубрика, у матеріалі якої сконцентровано попередньо вивчене (можливо, наратив для ініціювання евристичної бесіди), що передує викладу нового матеріалу й орієнтує суб'єкт навчання на пригадування (можливо, повторення) певних знань.

Іншим способом актуалізації опорних знань можна вважати окреме подання наративу, який може містити певні історичні відомості, сюжетні задачі, описи ситуацій, які можуть траплятися (і трапляються) у повсякденному житті. Викладений підхід до організації навчального тексту за впливом на суб'єкт навчання межуватиме з проблемним навчанням, яке забезпечує розвивальний ефект за дотримання таких умов: наявність в учня необхідних знань певного, наперед визначеного, рівня; відповідність рівня складності

навчання (як способу формування здатності до відкриття нового, самостійного набуття знань) рівневі вже набутих знань, умінь і навичок, психофізіологічним особливостям учня; виникнення позитивної мотивації, бажання розв'язати поставлену проблему; надання за потреби мінімальної допомоги, яка забезпечить подолання “бар'єра минулого досвіду” та доведення вирішення проблеми до завершення.

Отже, для того щоб процес розуміння й інтерпретації був здійснений, необхідний початковий мінімум знань саме того рівня узагальненості, який передбачений текстом, що сприймається, і наявністю підкріпленої позитивної мотивації. Чим абстрактніший матеріал, тим далі він від особистого досвіду учнів і тим важче їм його зрозуміти. Такий матеріал вимагає конкретизації. Цій меті відповідають різні способи унаочнення — від безпосереднього відтворення елементів об'єкта вивчення до абстрактної, умовно-знакової форми. При сприйнятті наочного матеріалу суб'єкт навчання має охопити єдиним поглядом усі компоненти, що входять до системи, простежити можливі зв'язки між ними, передбачити категоризацію за ступенем значущості, спільності. Зазначене є основою не тільки глибшого розуміння суті навчального матеріалу, а й для його переведення в тривалу пам'ять, формування стійких знань.

Наступним кроком у подоланні зазначеної суперечності може бути використання моделювання як однієї з універсальних форм опосередкованого навчання, що полегшує встановлення нових зв'язків між особистим досвідом суб'єктів навчання та змістом навчання і є засобом їх конкретизації.

У цілому специфіка навчальної книги з інформатики полягає в тому, що вона має містити опис значної кількості об'єктів і дій, реалізованих у штучному (віртуальному) середовищі. Названі об'єкти (меню, вікно, директорії, папка, файл тощо) відображаються на екрані, є частиною інтерфейсу користувача. Покрокове описання послідовності дій, яку необхідно засвоїти для виконання певної операції, у текстовому або вербально-знаковому поданні має досить великий обсяг і в разі намагання його запам'ятати викликає в учня необхідність постійного звернення до підказок, або й негативну реакцію типу “тут багато написано, я цього ніколи не запам'ятаю”.

Разом із тим із погляду дидактики виконання певної дії, наприклад, копіювання фрагмента тексту й копіювання файла, є дидактичними одиницями, які мають багато спільного й можуть бути об'єднаними в певну укрупнену дидактичну одиницю.

Позитивним результатом використання подібного підходу є не просто економія площі друку за рахунок уникнення подання покрокових описів. Натомість об'єднання на одному рисунку кількох меню інтерфейсу програмного засобу, які реально ніколи не з'являються на екрані водночас, але підпорядковані одному батьківському вузлу графа меню, сприяє узагальненню й систематизації знань, формуванню узагальненого уявлення щодо планування діяльності, певної “дорожньої карти” дій з будь-яким іншим інтерфейсом, побудованим із використанням ієрархічної системи меню.

Укрупнену дидактичну одиницю можна створити шляхом застосування позначок (маркерів) спільності для об'єктів меню і підменю. Додатковим

результатом описаного підходу є забезпечення можливості використання навчального посібника як зручного “експрес-довідника”.

Автори навчальної літератури, більшість яких розуміє необхідність створення умов для стимулювання довільної уваги учнів у процесі роботи з навчальною книгою, використовують різні прийоми — від підкресленого структурування викладу навчального матеріалу з використанням усіх можливих сучасних поліграфічних прийомів, до опосередкованого перекладання на навчальну книгу окремих функцій учителя щодо організації навчально-виховного процесу. Ефективність першого прийому, який полягає у візуальному структуруванні тексту, може бути досить висока, але його застосування часто спричиняє протилежний бажаному ефект — надмірне захоплення кольоровими вставками, різними символічними вказівниками зумовлює розсіювання уваги.

Надмірна строкатість оформлення, наявність у навчальних завданнях складників, які потребують переключення уваги на пошук й упорядкування елементів за ознаками непередметного змісту, можна вважати недоліком викладу навчального матеріалу.

Ефективнішим можна вважати використання фрагментів тексту, розташованих в основному тексті й семантично пов’язаних з основним текстом, зокрема — короткі тлумачення термінів, наявних в основному тексті.

Окрім зазначених, використовуються інші прийоми організації текстової частини підручників, що безпосередньо або опосередковано сприяють привертанню уваги суб’єктів навчання до роботи з книгою. Одним із них можна вважати спеціальні прийоми написання тексту, заміну монологічної форми викладу навчального матеріалу діалогічною і полілогічною. Інтеракція читача й автора (авторів) навчального тексту, опосередкована змістом і формою вербальних повідомлень, може спрямовуватися на створення фактичного діалогу, який широко використовується в електронних засобах навчального призначення, а в друкованому виданні сприяє персоналізації автора тексту суб’єктом навчання. На жаль, ці форми, досить ефективні для текстів, застосовуваних у викладі змісту гуманітарних предметів, для підручників із математики та інформатики мають штучний вигляд, тому їх надлишок можна розцінювати як ваду підручника.

Прийнятнішим є використання в навчальних текстах вербально або вербально-графічно описаних проблемних ситуацій (завдання, вправи), які містять приховані запитання і матеріал для пошуку відповіді на підставі самостійних міркувань. Наративний складник, що передує формулюванню такого навчального завдання, має містити мотиваційний компонент, що антиципує сприйняття та прийняття умови задачі, варіативність даних і шляхів їх розгляду, наявність запитань наприкінці завдання, які орієнтують учня на рефлексивний аналіз самого завдання та способів його виконання.

Підручник, як зазначає О. Савченко, має поступово, але послідовно й наполегливо готувати учнів до самонавчання, що, відображається, зокрема, в максимально можливому використанні мотиваційних чинників. Таку роль у підручнику з інформатики можуть відігравати наративні текстові та ілюстративні елементи з необов’язковими для засвоєння відомостями, але

легкі для читання і сприйняття. Зазначені елементи можуть зосереджуватися в рубриці “Для допитливих” або подібних.

Протягом останніх п’яти років у наше життя увійшли неологізми “гаджет”, “віджет”, “селфі”, “загуглити”, “подкаст” та ін., нові засоби інтерперсональної комунікації на зразок “вайбера”, які молодь успішно використовує. Тому обов’язковим складником сучасного підручника з інформатики має бути словник, глосарій, оскільки, незважаючи на досить значне поширення ІТ та їх засобів у повсякденному житті, семантика використовуваних неологізмів часто недоступна користувачам, що призводить до формування хибних уявлень.

Особливо неприпустимим має бути використання виразів, які формують уявлення про комп’ютер як певний суб’єкт (його персоніфікація, глотаризація). Отже, наявність виразів на кшталт “комп’ютер говорить”, “грає (в шахи, на музичному інструменті)”, “розв’язує задачу”, “допомагає вчитися”, “навчає” тощо, допустиме в популярній літературі, побуті, у підручнику має розцінюватися як суттєвий недолік.

Трудове навчання

Мачача Т. С.

Основною предмета “Трудове навчання” в основній школі є реалізація навчальної проектно-технологічної діяльності: від задуму до його реалізації в готовому виробі для формування предметної проектно-технологічної компетентності, реалізації творчого потенціалу учнів, задоволення освітніх особистісних і соціальних потреб, забезпечення якості життя учнів у сучасному світі.

Особливості підручників з “Трудового навчання” для основної школи

- Підручники з трудового навчання для основної школи створюються відповідно до запропонованих блоків інваріантної (обов’язкової для вивчення) складової чинної навчальної програми з трудового навчання. Блоки обираються школою залежно від умов поділу на групи хлопців і дівчат, кадрового забезпечення та інтересів учнів. Для 8-го класів пропонується на вибір три блоки: 1. Технологія виготовлення виробів із сортового прокату та листового металу. 2. Технологія виготовлення швейних виробів. 3. Технологія виготовлення виробів інтер’єрного призначення.
- Відповідно до навчальної програми підручники містять чотири розділи: I. Основи матеріалознавства; II. Технологія виготовлення виробів; III. Основи техніки, технологій і проектування; IV. Технологія побутової діяльності.
- Навчальний матеріал першого й другого розділів підручників із трудового навчання диференціюється за провідними обслуговуючими (для дівчат) і технічними (для хлопців) видами діяльності, які змінюються

в кожному наступному класі. У 8-му класі підручник з обслуговуваних видів діяльності організовує проектно-технологічну діяльність щодо створення швейного виробу, а підручник для хлопців — виготовлення виробів із сортового прокату та листового металу.

- За підручниками разом із дівчатами можуть навчатися хлопці, які виявляють інтерес до обслуговуючих видів діяльності. І навпаки, — разом із хлопцями можуть навчатися дівчата, яким цікаві технічні види діяльності.
- Третій розділ підручника ознайомлює учнів із технікою, механізмами, машинами, сучасними технологіями промислового та навчального виробництва. У розділі вивчаються основи навчальних проектів, які цілісно реалізуються під час вивчення варіативних модулів.
- Четвертий розділ спрямований на оволодіння функціональними знаннями й уміння дотримання якісної особистої гігієни, естетичного облаштування побуту, докוליшнього середовища.
- Сучасний підручник із трудового навчання — це конструктор процесу трудового навчання. Навчальний матеріал, система завдань структуруються відповідно до основних етапів предметно-перетворювальної діяльності, обов'язковими результатами якої є створені учнями вироби, матеріали портфоліо та індивідуальний рівень сформованості предметної проектно-технологічної компетентності.
- Відповідно до структури предметної проектно-технологічної компетентності підручники містять загальнотехнічні компетенції (способи пізнання елементів матеріалознавства, машинознавства, графічної грамоти, основ декоративно-ужиткових мистецтв, домашнього господарювання тощо); компетенції репродуктивної діяльності (способи оброблення різних конструкційних матеріалів із використанням відповідних засобів праці, дотриманням правил безпечної праці); компетенції творчої діяльності, які є інноваціями змісту й структури сучасних підручників із трудового навчання (способи проектування образу майбутнього виробу та визначення способів його виготовлення; способи технології виготовлення виробів, які забезпечують можливість виходити за межі наперед визначених алгоритмів; способи оцінювання результатів власної навчальної діяльності за зрозумілими мотиваційними критеріями; способи ціннісно-сміслових установок, соціально-комунікативної, партнерської взаємодії).
- Для успішного проектування, виготовлення та оцінювання (самооцінювання) виробів у підручниках наводиться тематична інформація, інтегрована з інформацією: інших навчальних предметів (математики, біології, географії, фізики, хімії, креслення, образотворчого мистецтва, української мови, українознавства та ін); основ виробничих процесів; регіональних особливостей декоративно-ужиткових мистецтв тощо. Інтегративна сутність трудового навчання забезпечує ефективне оволодіння предметною, галузевими та ключовими компетентностями.

- Підручники містять обов'язкову тематичну профінформацію, що сприяє адекватному вибору профільного навчання та подальшому свідомому професійному самовизначенню учнів.
- Українознавчий аспект реалізовується в підручниках через навчальний матеріал різних видів декоративно-ужиткового мистецтва, відомості народного паремійного апарату, інформацію про вітчизняних учених та їхні досягнення, народних майстрів та їхні витвори тощо.
- Особистісно ціннісне сприйняття навчальної інформації досягається чітким формулюванням мотивації навчальної діяльності, повідомленням очікуваних результатів, діалоговим характером підручника, стилем викладу текстового матеріалу, змістовністю й образністю ілюстративного матеріалу, зображеннями зразків виробів, мистецьких творів, рубриками з “цікавинками”, історичними довідками, наявністю вибору завдань за рівнями складності, критеріями оцінки навчальної діяльності тощо.
- Зміст підручників із трудового навчання в основній школі забезпечує послідовне оволодіння творчими методами проектування виробів: “фантазування”, “застосування біоформ”, “фокальних об'єктів”, “комбінаторики” та ін.
- Особливе значення має ілюстративний матеріал: зображувальний (фотографії, репродукції, малюнки) та умовно-графічний (схеми, ескізи, кресленник, технологічні та маршрутні картки).
- Кожна навчальна тема супроводжується відповідними лабораторними, лабораторно-практичними й практичними роботами, які забезпечують формування практичних умінь, поетапне створення особистісно та соціально значущих виробів. Вони різні за характером завдань, формою організації діяльності. Їх може бути навіть дві або три до кожного параграфа для вибору вчителя й учнів. До практичних робіт подаються критерії їх оцінювання.
- Обов'язково пропонуються орієнтовний перелік об'єктів праці для вибору учнів, зображення аналогів виробів, які можуть бути використані для розроблення власного проекту. Крім того, дається можливість обирати об'єкт праці поза орієнтовним переліком, наприклад, створювати вироби, актуальні для потреб конкретної школи, класу, учня, української армії тощо.
- Система інформаційно-дослідницьких, дизайнерських, конструкторських і технологічних завдань, а також завдань для самоперевірки має бути достатньою для реалізації функції організації навчальної діяльності: індивідуально, у парі, у групі, а також мотиваційної, творчої й діагностичної функції підручника.
- Окремі елементи загальних тем, такі як організація робочого місця, безпечні умови праці, виробничої санітарії й особистої гігієни, ошадливе та економне використання інструментів, конструкційних матеріалів є наскрізними в підручниках для всіх класів основної школи.

Запитання і завдання для перевірки рівня компетентності експерта електронної версії проекту підручника з трудового навчання

1. Для якої складової навчальної програми створюються підручники з трудового навчання?

- а) інваріантної;
- б) варіативної.

2. Яка основна особливість сучасних підручників із трудового навчання для основної школи?

а) організовує процес навчання відповідно до послідовності технології виготовлення виробів із визначених програмою видів діяльності;

б) організовує процес навчання відповідно до структури й вимог проектно-технологічної діяльності щодо створення виробів із визначених програмою видів діяльності.

3. Які нововведення сучасного підручника з трудового навчання?

- а) проектування виробів, рефлексія — осмислення освітніх результатів;
- б) технологічні операції, процеси й дії щодо виготовлення виробів.

4. Яка правильна послідовність стадій процесу проектування виробу?

а) конструювання, підготовчо-аналітична, художнє моделювання, технологічна підготовка;

б) підготовчо-аналітична, художнє моделювання, конструювання, технологічна підготовка;

в) підготовчо-аналітична, художнє моделювання, технологічна підготовка, конструювання;

г) художнє моделювання, технологічна підготовка, конструювання, підготовчо-аналітична.

5. Позначте етапи технологічної підготовки процесу проектування.

а) дослідження проблем, визначення теми й мети проекту, опрацювання різних джерел інформації, розроблення критеріїв, яким повинен відповідати виріб;

б) моделювання виробу, розроблення ескізу виробу, розроблення композиції оздоблення виробу;

в) визначення розмірних характеристик виробу, креслення виробу, добір матеріалів та інструментів, розрахунки часових і матеріальних витрат;

г) визначення послідовності технологічних операцій, розроблення технологічної документації.

6. Визначення розмірних характеристик виробу, креслення виробу, добір матеріалів та інструментів, розрахунки часових і матеріальних витрат — це етапи:

а) концептуальної підготовки процесу проектування виробу;

б) художнього моделювання;

в) конструювання;

г) технологічної підготовки.

7. У якій формі наведені основні компоненти підручника з трудового навчання? Заповніть таблицю.

1. Інформаційний	2. Репродуктивний	3. Творчий	4. Емоційно-ціннісний

8. Укажіть складові текстового компонента підручника з трудового навчання.

Основний текст	Додатковий текст	Пояснювальний текст

9. Позначте складові позатекстового компонента підручника з трудового навчання.

Ілюстрації	Апарат організації навчальної діяльності	Апарат орієнтування

10. У якій формі відображається українознавчий аспект змісту підручників із трудового навчання?

11. Якими засобами забезпечується особистісна орієнтованість підручника з трудового навчання?

12. Яка допустима кількість нових понять для засвоєння змісту одного параграфа підручника для 8-го класу?

Словник ключових понять та термінів

Зміст технологічної освіти — педагогічна модель соціального досвіду людства, тотожного за структурою, а не за обсягом людській культурі, взятій в аспекті культури організації сучасного виробництва.

Навчальний проект у межах трудового навчання — завершений цикл проектно-технологічної діяльності, спрямованої на вмотивоване одержання очікуваного результату у визначеній часовій послідовності, продуктом якої є поетапно виготовлений особистісно й соціально значущий виріб, змістове наповнення матеріалів портфоліо та рівень сформованості проектно-технологічної предметної компетентності учнів.

Підручник з трудового навчання — інформаційно-діяльнісна модель процесу трудового навчання, що відображає мету, зміст, технологію реалізації певної дидактичної системи, спрямованої на реалізацію творчого потенціалу кожного учня.

Проектно-технологічна діяльність — універсальна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту. Її завершеність визначається трьома фазами: проектуванням, технологією виготовлення і рефлексією.

Проектно-технологічна компетентність — набутий учнями в процесі трудового навчання інтегрований результат технологічної освіти, особистісні якості (здібності), досвід проектно-технологічної діяльності, що забезпечують готовність і здатність успішно застосовувати знання, вміння, способи діяльності в контексті створення реальних об'єктів діяльності.

Проектно-технологічна компетенція — сукупність наперед заданих, взаємопов'язаних знань, умінь, способів діяльності трудового навчання,

що стосуються реальних об'єктів предметно-перетворювальної діяльності та орієнтовані на реалізацію творчого потенціалу учнів. Вони необхідні для реалізації якісної проектно-технологічної діяльності.

Проектування — процес створення образу майбутнього художньо-матеріального виробу та визначення способів його виготовлення.

Рефлексія — осмислення, постійний аналіз і самооцінювання цілей, завдань, змісту та результатів проектно-технологічної діяльності.

Технологія — сукупність способів і засобів перетворення конструкційних матеріалів у вироби за наперед визначеною послідовністю та задля інтересів людини.

Трудове навчання

Туташинський В. І.

Особливості підручників із трудового навчання пов'язані з його метою і завданнями, провідною діяльністю в становленні особистості, диференціацією змісту навчання.

Головною метою трудового навчання є формування технологічно освіченої особистості, підготовленої до самостійного життя і активної перетворювальної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства для реалізації творчого потенціалу учнів.

Ця мета досягається шляхом засвоєння систематизованих знань про техніку, технології та основи виробництва, набуття досвіду провадження технологічної діяльності, партнерської взаємодії та ціннісних ставлень до трудових традицій і надбань української культури, а також вирішення інших, визначених програмою завдань, необхідних для реалізації творчих здібностей, формування проектно-технологічної компетентності учнів.

Зважаючи на вікові особливості становлення особистості, слід урахувати, що провідна діяльність підлітків (у тому числі восьмикласників) пов'язана з професійним самовизначенням. У зв'язку з цим підручники з трудового навчання повинні містити інформацію профорієнтаційного змісту і сприяти усвідомленому вибору учнями майбутньої професії, профілю подальшого навчання чи навчального закладу.

Оскільки зміст предмета має чітко виражену прикладну спрямованість, належна увага в підручнику повинна приділятися практичним роботам.

Збереженню здоров'я та попередженню травматизму учнів під час виконання практичних робіт мають сприяти відповідні інструкції з безпеки праці.

З метою диференціації змісту навчання, урахування інтересів і професійних намірів, статевих, психолого-фізіологічних та інших індивідуальних особливостей учнів *підручники з трудового навчання видаються окремо для хлопців (технічні види праці) та для дівчат (обслуговуючі види праці).*

Підручники з трудового навчання для учнів 8-х класів

Відповідно до змісту чинної навчальної програми з трудового навчання підручники повинні містити такі розділи:

I. Основи матеріалознавства

II. Технологія виготовлення виробів

III. Основи техніки, технологій і проектування

IV. Технологія побутової діяльності.

У підручниках для учнів 8-х класів, розроблених для вивчення першого блоку програми, в розділі II розглядаються технологія виготовлення виробів із сортового прокату та листового металу, другого блоку — технологія виготовлення швейних виробів, третього блоку — дизайн предметного середовища.

З метою забезпечення швидкого орієнтування в тексті підручника перед кожним розділом доцільно розмістити шмуцтитули з короткою інформацією про його зміст та передбачувані результати навчання. Апарат орієнтування в підручнику також повинен містити пояснення щодо роботи з підручником, умовні позначення, покажчик термінів.

Підручник з трудового навчання є поліфункціональним. Він повинен основним засобом навчання, управляти пізнавальною діяльністю учнів, справляти емоційний вплив, забезпечувати формування ціннісних якостей особистості, спонукати учнів до самостійного опанування навчального матеріалу та зацікавлювати їх у розширенні свого технічного кругозору та удосконаленні вмінь.

Важлива роль у підручнику має приділятися мотивації навчання та встановленню діалогу з учнями. Цьому можуть сприяти запитання на початку кожного нового параграфа, постановка завдань проблемного характеру, виконання творчих практичних робіт, розроблення і реалізація проєктів.

Найважливіші поняття, нові для учнів технічні терміни повинні доступно пояснюватися і виокремлюватися в тексті параграфа. Водночас визначення технічних термінів у підручниках з трудового навчання повинні відповідати їх визначенням у чинних стандартах.

Зміст підручників із трудового навчання повинен розкривати процес проєктно-технологічної діяльності, що провадиться від появи творчого задуму до реалізації готового продукту, забезпечувати застосування знань на практиці, поступове, систематичне поетапне формування проєктно-технологічної компетентності учнів, підготовку школярів до свідомого професійного самовизначення з урахуванням інтересів, здібностей та потреб ринку праці.

Під час вивчення кожної теми в підручнику з трудового навчання мають передбачатися практична або лабораторно-практична роботи учнів. Автори підручників повинні запропонувати орієнтовні об'єкти праці для кожного блоку обов'язкової для засвоєння складової програми.

Нові для учнів об'єкти техніки та технологічні процеси, що вивчаються, повинні бути добре ілюстрованими.

Особливе значення в підручниках з трудового навчання мають графічні зображення — ескізи, наочні зображення, схеми, а також технологічні карт-

ки для виготовлення виробів, які мовою техніки точно передають велику кількість необхідної інформації.

Для перевірки рівня навчальних досягнень учнів у підручнику повинні міститися запитання і завдання для самоконтролю та тести.

Зважаючи на необхідність створення сприятливих умов для засвоєння змісту навчання у процесі практичної діяльності та реалізації здібностей особистості, зміст підручника повинен бути лаконічним і водночас стимулювати мислення та творчу діяльність учнів.

Завдання для перевірки рівня підготовки експертів підручників з трудового навчання

1. Складіть схему, що відображатиме дидактичну поліфункціональність сучасного шкільного підручника з трудового навчання.

2. Який взаємозв'язок між навчальною програмою з трудового навчання і змістом підручника з трудового навчання?

А) зміст підручника повинен повністю відповідати змісту навчальної програми для даного класу;

Б) зміст підручника повинен повністю відповідати інваріантній частині навчальної програми даного класу;

В) зміст підручника повинен повністю відповідати інваріантній та варіативній частинам навчальної програми даного класу.

3. Для яких учнів повинен бути зрозумілим підручник?

А) для учнів середнього рівня успішності;

Б) для найдопитливіших учнів;

В) для усіх учнів відповідного класу.

4. Поясніть, чим відрізняються конструкційні матеріали від природніх?

5. Чи доцільно, на Ваш погляд, у змісті підручника з трудового навчання розкривати історію виникнення ручних знарядь праці та механізмів?

6. Проаналізуйте фрагмент тексту підручника:

Проектування — це формування уявних (у вигляді ідеї, задуму) та зорових (у вигляді графічних зображень) образів майбутнього виробу.

Задум, ціль, яку необхідно досягнути у процесі проектування називають *проектом*.

Втім термін “проект” має й інше значення. Для подальшого розроблення задуму і виготовлення спроектованого виробу його подають у вигляді різних зображень, розрахунків, пояснень та інших документів, які прийнято називати технічною документацією. Сукупність таких документів також називають проектом. Тобто термін “*проект*” має два значення:

1) *задум, ціль*;

2) *сукупність технічної документації*, необхідної для створення виробу.

7. Порівняйте уривки текстів із різних рукописів підручників. Який із них, на Вашу думку, більше впливатиме на розвиток творчих здібностей і мотивацію навчання учнів?

А) Усі досягнення сучасної цивілізації у різний час змогли придумати і створити винахідливі люди. Але чи можна самому навчитися проектувати та виготовляти нові речі? Безсумнівно, можна!

Але як спроектувати новий виріб?

Насамперед треба дізнатися про потреби людей.

Розглянемо приклад. Ти знаєш, що хліб є важливим продуктом харчування і дістається нелегкою працею, а тому його треба берегти. А тепер уяви собі таку ситуацію: ти помітив — коли хліб лежить на столі відкритий, він швидко черствіє (особливо влітку), а якщо його кладуть у целофановий пакет, то покривається цвіллю і псується.

Можливо, ти запропонуєш виріб, призначений для зберігання хліба?

Б) Хліб є важливим продуктом харчування і дістається нелегкою працею, а тому його треба берегти. Ти помічав, що коли хліб лежить на столі відкритий, він швидко черствіє (особливо влітку), а якщо його кладуть у целофановий пакет, то покривається цвіллю і псується.

Для зберігання хліба використовується хлібниця. Її можна виготовити самому. Користуючись технологічною картою, підбери необхідні матеріали та інструменти і зроби хлібницю.

8. Назвіть, які об'єкти праці можна запропонувати учням 8-го класу для виготовлення на уроках трудового навчання.

9. Яка максимальна кількість нових технічних термінів і понять і є допустимою в одному параграфі підручника з трудового навчання для учнів 8-го класу загальноосвітньої школи?

10. За допомогою яких методів і прийомів можна забезпечити особистісну орієнтованість підручника з трудового навчання?

11. Які помилки допущено в нижчезазначеному тексті рукопису підручника:

“Користуючись технічним малюнком і кресленням виготов виріб”.

Які зауваження чи рекомендації Ви можете висловити авторам тексту? Напишіть їх.

12. Проаналізуйте структуру підручників із трудового навчання для учнів 8-го класу, підготовлених різними авторами, складіть порівняльну таблицю структури підручників.

13. Яким вимогам мають відповідати ілюстрації підручника з технічних видів праці?

14. Які зауваження і рекомендації Ви можете надати авторам щодо наступного списку використаної під час написання літератури:

1. Богуш А.М. Лисенко Н.В. Дизайн: навч. посібник. — 2-ге вид, перероб. і доп. — К.: Вища школа, 2002, - 407с.

2. “Заняття по труду”. Н.Д.Беляков - 1969.

3. Лозко Г.С.Українське народознавство. — К.: Зодіак - ЕКО, 1995. —368с.

4. Танасійчук С. “Символи в декоративному мистецтві України” Серія “Народне мистецтво”.

15. Які помилки допущено у такому висновку експерта:

“Текст рукопису підручника потребує літературного редагування та коригування технічної термінології. Розділи 1 та 3 підручника потребують суттєвого доопрацювання з дотриманням принципу науковості. Загалом же

підручник може бути рекомендовано для надання грифу Міністерства освіти і науки України”.

Мистецтво

Просіна О. В.

Шкільний підручник із мистецьких дисциплін — це *засіб для засвоєння* учнями уявлень про мистецтво як частину загальнолюдської культури, *модельовання* різноманітних явищ життя і діяльності людини, *виховання* в учнів ціннісно-світоглядних орієнтацій у сфері мистецтва, *розвитку* комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей і способів художньої діяльності.

Відповідність до вимог чинної державної навчальної програми є важливим параметром в експертизі підручника. Слід наголосити на необхідності детального вивчення експертами навчальної програми інтегрованого курсу “Мистецтво” (8-й клас), тема якої — “Мистецтво в культурі минулого”. Вважаємо доцільним зосередити увагу експертів на тому, що програмою передбачено дві теми (на кожний семестр по темі): перша: “Стилі та напрями мистецтва стародавніх епох і цивілізацій: античний, візантійський, романський, готика, Ренесанс”; друга: “Стилі та напрями мистецтва: бароко, рококо, класицизм, романтизм, реалізм”.

Перед авторами підручників постає завдання структурувати зміст параграфів згідно з темою семестру, відповідно до власного авторського бачення та доцільності komponування тематичних матеріалів для ефективного розкриття навчальної програми.

Звернімо увагу на те, що в окремих експертизах минулих років було виявлено експертну помилку, а саме помилкову фіксацію невідповідності підручника програмі, що не відповідало дійсності. Це могло статися з тієї причини, що експерт не оновив знання щодо чинної програми, спираючись на “начебто” її знання. Зокрема, експерт, проводячи експертизу підручника “Мистецтво” для 7-го класу написав: “Зміст підручника не реалізує змістове наповнення, визначене навчальною програмою. Немає і розділів “Стилі та напрями мистецтва: бароко, рококо, класицизм, романтизм, реалізм”. Це зауваження є помилкою, бо за чинною програмою 7-го класу згадана експертом тема не передбачена. Ця тема є актуальною саме у 8-му класі.

Згідно з програмою підручники з мистецтва мають ураховувати основні підходи до викладу матеріалу та його опанування учнями: особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний та інтегративний.

У процесі аналізу підручника необхідно звернути увагу на те, як реалізовано кожен із підходів. Так, особистісно орієнтований підхід має відображатися в навчальному матеріалі, який забезпечує диференційоване навчання, ефективну організацію діяльності учнів із різними здібностями. Наприклад, можуть бути використані різні рівні складності завдань: серед-

ній рівень — завдання на осмислення та сприймання поданого матеріалу (“назвати ознаки”, “навести приклади”, “пояснити” тощо); достатній — завдання, які спрямують на узагальнення та формулювання висновків (“поміркуйте за назвою твору”, “проаналізуйте й оцініть”, “інтерпретуйте зміст твору” тощо); високий рівень — завдання, які спонукають до пошукової діяльності (виконання дослідницьких проєктів, творчих завдань, створення презентацій тощо).

Індивідуальний підхід може бути реалізований у вигляді додаткових розвивальних матеріалів для учнів, які мають вищий рівень зацікавленості предметом і допитливості.

Певна частина завдань має бути варіативною, що дасть школяреві можливість самостійно зробити вибір (наприклад, теми проєктів, художніх технік, провести пошукову роботу з використання ресурсів Інтернету тощо).

Компетентнісний підхід передбачає широкий діапазон можливостей пов’язувати навчання з практикою, доказово демонструвати важливість цього предмета для життя й діяльності людини. Зміст підручника має спрямовуватися на знання, які учень зможе використати в життєвих ситуаціях й у практичному задоволенні власних естетичних потреб та які скерують його до самостійного пошуку та творчості.

Авторам підручника “Мистецтво. 8-й клас” слід розуміти, що цей курс не повинен перетворитися на культурологічно-історичний, а має стати практико-орієнтованим. Тож тексти повинні бути лаконічними та за обсягом розраховані на одну годину на тиждень, відведена на опанування дисципліни. Отже, тексти мають не лише спрямовуватися на набуття знань та інформаційне навантаження, а й передусім подаватися цікаво, спиратися на емоційне сприймання не лише запропонованих для цього творів мистецтва, а й самого інформативного матеріалу; відповідати віку учнів, насичуватися практичними завданнями, які оптимізують здобуття знання на основі поглиблення мотивації, наповнюють цей процес естетичним переживанням і саме в такий спосіб реалізують *діяльнісний підхід*. Таким чином, експертам обов’язково треба звернути увагу на те, чи передбачено авторами на уроці виконання музики, зокрема через спів, виконання практично-творчих завдань з образотворчого мистецтва тощо. Для реалізації діялісного підходу потрібно використовувати інноваційні технології, особливо дієві в роботі з учнями цього віку: робота над мистецькими проєктами, віртуальні екскурсії, робота у парах, малих групах тощо, що підвищує їхню самооцінку, допомагає самоствердженню в середовищі однолітків.

Інтегративний підхід закладений у тематичному змісті предмету “Мистецтво. 8-й клас”. Усвідомлення учнями стилів має відбуватися через сприймання різних творів із подальшим порівнянням, встановленням асоціацій між різними видами та жанрами мистецтва. Школярі повинні цілісно опанувати певний стиль через усвідомлення характерних особливостей творів різних видів мистецтва через їх емоційне переживання і практично-творче опанування. Отже, важливою є гармонійність застосування основних видів діяльності учнів — сприймання, художньо-практичного опрацювання, здо-

буття знань, причому як взаємопов'язаних, коли кожен із видів діяльності підсилює ефективність решти.

Експертові необхідно звернути увагу на *структуру підручника*, яка має бути раціональною, з чітким алгоритмом подання інформативного матеріалу, завдань, запитань тощо, зорозумілим виокремленням основних та додаткових текстів. Додаткові тексти спрямовані на розвиток учнів, але мають бути доцільними й не перевантажувати підручник. Як позитивний момент у структурі підручника можна відзначити варіативність організації навчального процесу, але таку, що забезпечить цілісність кожної теми і курсу загалом.

Суттєвим для оцінювання є послідовність і наступність у викладенні матеріалу: між уроками, між темами, а також із підручником попереднього класу.

Важливо, щоб підручники мали зручний *апарат для орієнтування* учнів — передмову, вступ, зміст, сигнальні символи, алфавітний, іменний і тематичний покажчик тощо. Матеріал, викладений у підручнику, має бути організований для кращого засвоєння за допомогою поділу на розділи, параграфи, висновки тощо.

Є різноманітні варіанти сигнальних символів, які можна використовувати у підручниках (геометричні, цифрові, літерами, знакові чи умовні позначення у вигляді рисунків). Але важливо, щоб їх різноманітність не було надто великим, мозаїчним, оскільки замість допомоги в орієнтуванні учнів у підручнику це призведе до протилежного ефекту, коли символи не будуть помічатися взагалі.

Звернімо увагу на те, що *тексти* підручника мають органічно поєднувати ознаки наукового й науково-популярного стилів, тобто містити як інформаційний, так і емоційний компоненти змісту. Педагогічно ефективно використовувати діалогічність текстів, що сприяє залученню учнів до активної взаємодії з матеріалом навчальної книги, отже, формує критичне мислення, вміння формулювати власні судження, міркування, висновки. Позатекстові компоненти мають бути дидактично виправдані та логічно продовжувати основний зміст теми.

Особливу увагу слід звертати на *мову* підручника, яка має бути зрозумілою для учнів, відповідати нормам літературної мови; висновки та визначення слід чітко формулювати, а речення робити доступними за лексичним наповненням.

Також експертами необхідно зосередитися на уважному аналізі текстів підручників щодо достовірності поданої інформації, відповідності назв мистецьких творів та їх авторів, правильності розкриття дефініцій, доречності й сучасності використаного нотного, ілюстративного матеріалу тощо.

Зміст, закладений у підручниках, має ґрунтуватися на продуктивному використанні інтуїтивного й аналітичного типів мислення, які властиві особистості, але з акцентом на емоційному розвитку, що сприятиме формуванню емоційного інтелекту учнів 8-го класу.

Ілюстративний матеріал підручників із мистецтва виконує важливі функції, зокрема є наочною опорою мислення, активізує зоровий аналі-

затор учнів, сприяє розумінню матеріалу, підсилює емоційне сприйняття. Тому доцільно уважно проаналізувати ілюстрації в підручниках. Вони мають розкривати, пояснювати, або доповнювати змістом інформацію, що наводиться в підручнику, сприяти емоційному засвоєнню. Потрібно звернути увагу на кількість ілюстрацій, їхні розміри, якість.

Завдання в підручнику, як зазначалося, мають бути спрямовані на розкриття індивідуальності особистості учнів, розвиток їхніх творчих здібностей, сприяти формуванню ключових і предметних компетентностей. Позитивною ознакою є сформульовані завдання, спрямовані на вияв активності у процесі пізнання мистецтва (наприклад, “оживити” картину”), використання медіа-ресурсу (радіо, телебачення), Інтернету для пошукової діяльності.

Необхідні у підручнику завдання для самоконтролю рівня досягнутих навчальних результатів.

Виховний потенціал підручника “Мистецтво” закладено в самому змісті творів мистецтва. Тому слід зважено підходити до добору творів мистецтва, що вивчатимуться.

Наприкінці звернімо увагу експертів на дотримання *етичних норм* у формулюванні зауважень. Вони мають бути неупередженими, позбавленими емоційного забарвлення та особистих образ авторів підручників, обґрунтованими, стосуватися лише фактів.

Як приклади *невдало* сформованих зауважень із минулих експертиз, наведемо такі: “Невже художній редактор незнайомий з основами сприймання візуальних творів підлітків? Є дивним і приреченим на провал завдання... А оперу (далі йде назва опери. — *Прим. авт.*) категорично треба викинути з підручника!”. Експертам треба розуміти, що не завжди авторська концепція може збігатися з їхнім баченням, тому так важливі толерантність і врівноваженість у написанні текстів експертизи.

Основи здоров'я

Єжова О. О.

Відповідно до державних вимог інтегрований предмет “Основи здоров'я” передбачає розвиток здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок формування, збереження, зміцнення, відновлення здоров'я та ціннісного ставлення до нього. Тому особливість експертизи шкільного підручника з основ здоров'я (8-й клас) полягає насамперед у його оцінюванні крізь призму можливості формування здоров'язбережувальної компетентності та врахуванні вікових психофізіологічних характеристик учнів 8-го класу.

Під час експертизи проекту підручника з основ здоров'я експерт ураховує всі загальні критерії експертизи. Звертаємо увагу на такі особливості

застосування загальних критеріїв експертизи шкільного підручника з основ здоров'я для 8-го класу:

Відповідність проекту підручника навчальній програмі. Оцінюючи проект підручника з основ здоров'я щодо відповідності його навчальній програмі, експерт повинен урахувати провідний принцип побудови змісту програми, а саме концентричний. Отже, у 8-му класі, як і в інших, мають бути представлені чотири розділи:

1. Здоров'я людини або Життя і здоров'я людини.
2. Фізична складова здоров'я.
3. Психічна і духовна складові здоров'я.
4. Соціальна складова здоров'я.

Крім того, у 8-му класі може бути додатковий розділ “Безпека життєдіяльності” у зв'язку зі значним обсягом інформації. Їх черговість визначається автором (авторами) підручника.

Відповідність проекту підручника цілям і завданням освіти (сучасній освітній парадигмі). Експерт має звернути увагу на те, що різнорівневе представлення елементів знань і способів виконання навчальних дій для інтегрованого предмета “Основи здоров'я” неможливе, що пов'язано з необхідністю формування здоров'язбережувальної компетентності всіх учнів і невисоким рівнем складності навчального матеріалу. Особистісно орієнтований підхід має застосовуватися для можливості вибору одного з варіантів виконання практичних домашніх завдань (наприклад, намалювати, або зробити, або підготувати презентацію тощо) чи проектів відповідно до їхніх творчих здібностей і талантів, особистісних якостей і темпераменту.

Навчальний матеріал підручника з основ здоров'я має можливість для формування загальних компетенцій учня й реалізації діяльнісного підходу, що необхідно оцінювати під час експертизи проекту підручника.

Аналіз структурних компонентів проекту підручника. Під час загального оцінювання підручника експерт оцінює ступінь поглиблення навчального матеріалу відповідно до принципу природовідповідності (відповідність віковим психофізіологічним характеристикам) та на предмет необгрунтованого повтору навчального матеріалу з підручників 5—7-х класів. Необхідно звернути увагу на доцільність співвідношення кількості навчальних годин, визначених програмою, й обсягом та структурою проекту підручника.

Окремо слід оцінити обсяг кожного параграфу за параметрами зайвої деталізації, дублювання навчального матеріалу (з 5—7-х класів та предмета “Біологія”) і часу на його опанування. Наприклад, попередні підручники для 8-го класу мали зайву деталізацію — елементи будови мотоцикла; недоцільність тлумачення певних понять (“нутрицилогія”, “цзюньцзи”, “демпфер”, “ініціація” тощо). Бажано, щоб автори не надавали переваги одній з тем, наприклад, проблемам ВІЛ/СНІДу, раціональному харчуванню тощо.

Щодо дотримання провідних дидактичних принципів експерт має звернути увагу на таке:

- добір навчального матеріалу відповідно до загальнолюдських цінностей (принцип культуровідповідності, аксіологічний принцип);

- можливість практичної реалізації виховного потенціалу навчального матеріалу (принцип культуровідповідності, аксіологічний принцип);
- цілковита відповідність навчального матеріалу сучасним досягненням науки і техніки (принцип науковості);
- під час розгляду правил поведінки людини в надзвичайних ситуаціях — правильність алгоритму дій та можливість їх відтворення на практиці в сучасних умовах (принцип науковості та зв'язку з життям);
- міжпредметні зв'язки з біологією в 9-му класі у контексті послідовності вивчення будови і функцій організму людини та за необхідності однаковість представлення таких відомостей у 8-му класі на уроках “Основ здоров'я” та у 9-му — на уроках біології (принцип систематичності та послідовності);
- можливість негативного вербального та невербального впливу навчального матеріалу (текст та ілюстрації) на підлітка (принцип наочності й зв'язку навчання з життям);
- відповідність якості друку ДСанПіНу 5.5.6-138-2007 Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей (*цей пункт має робити окремий експерт із гігієни дитинства*).

Приклади невідповідності навчального матеріалу провідним дидактичним принципам у підручниках попередніх років наведено в таблиці.

Необхідно звернути увагу на якість виконання ілюстративного матеріалу, художнє оформлення. Позитивним є дотримання єдиного стиля під час оформлення лінійки підручників та інших методичних видань.

Можливості методичного апарату в забезпеченні організації навчально-пізнавальної та розумової діяльності учнів. Організація навчально-пізнавальної та розумової діяльності учнів має передбачати сприйняття й засвоєння інформації на візуальному, аудіальному та кінестетичному рівнях відповідно до сенсорних систем людини.

Варто звернути увагу на можливість широкого застосування активних та інтерактивних методів навчання з основ здоров'я, необхідних для стійкого формування навичок здорового способу життя.

Обов'язкова наявність різних типів навчальних завдань і вправ, які сприяють розвитку критичного та творчого мислення учня.

Можливості апарату орієнтування в користуванні підручником. Бажане використання звичних сигналів-символів і рубрикацій, використовуваних у попередніх класах.

Забезпечення виховної, розвивальної та здоров'язбережувальної функцій.

Експерт має оцінити навчальний матеріал підручника з “Основ здоров'я” з позиції залучення учнів до загальнолюдських і національних цінностей, формування позитивних особистісних якостей.

Приклади невідповідності навчального матеріалу з підручників Основ здоров'я провідним дидактичним принципам

Принципи	Приклади невідповідності принципам у підручниках попередніх років видання
Науковості	Окремі моменти, які застарілі (пов'язано з роком видання підручника) або не відповідають реальним умовам життя учнів, їхніх сімей, українського суспільства загалом
Систематичності та послідовності	Вивчення репродуктивного здоров'я у 8-му та 9-му класах — у 9-му класі наголошується на цінності сім'ї, а у 8-му, де вже говоримо про статеві стосунки, — про це практично ні слова
Культуровідповідності, аксіологічний принцип	Відсутність пріоритету сім'ї, самоповаги та ціннісного ставлення до себе під час висвітлення проблеми репродуктивного здоров'я
Наочності та зв'язку навчання з життям	Наведення відомостей про санітарно-епідеміологічну службу (її ліквідовано), висвітлення оздоровчих систем та реабілітаційних заходів може бути суб'єктивним і дискусійним тощо; пропонується робота з динамометром без пояснення методики вимірювання; деталізація класифікації психоактивних речовин викликає зацікавленість ними; невдалі ілюстрації негативних вчинків; невдалим є захоплення ілюстрації одного виду діяльності (наприклад, бальні танці у декількох параграфах), серія ілюстрацій Г. Бідструпа (не всі доцільні) тощо

Навчальне видання

ЕКСПЕРТИЗА ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

інструктивно-методичні матеріали для експертизи
електронних версій проектів підручників для учнів 8-го класу
загальноосвітніх навчальних закладів

Посібник

Редактор *Бартош С.В.*
Верстка *Мирончик Ю.П.*
Обкладинка *Лук'яненко Л.В.*

Підписано до друку 02.02.2016 р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура Петербург. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 9,44
Наклад 150 пр.

Видавництво “Педагогічна думка”
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.2;
тел./факс: (044) 481 -38-82
book-x1@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК №3563 від 28.08.2009 р.