

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державна наукова установа
«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 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів*

Навчально-методичний посібник

Київ-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 №9 від 29 вересня 2016 року)
Схвалено вченою радою ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»
(протокол №2 від 29 вересня 2016 року)

Експертиза шкільних підручників : інструктивно-методичні матеріали для експертизи проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів ; за заг. ред. О. М. Топузова. – 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 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів та інструктивно-методичні матеріали для здійснення експертизи проектів підручників, розроблені за участю фахівців МОН України, Інституту модернізації змісту освіти, Інституту педагогіки НАПН України, Інституту проблем виховання НАПН України, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України та робочою групою МОН України з упровадження гендерного компоненту та недискримінації в освіті.

Розраховано на науковців, учителів, методистів, які будуть здійснювати експертизу електронних версій проектів підручників для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Посібник можна використовувати у процесі підвищення кваліфікації вчителів в системі післядипломної педагогічної освіти та під час здійснення апробації шкільної навчальної літератури.

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

Редакційна колегія:
Топузов О.М., Малахова О.А.

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

ISBN 978-966-644-419-9

© Педагогічна думка, 2016

ПЕРЕДМОВА

У наш час пріоритетного значення набуває освіта, від якої залежить рівень підготовки молодого покоління.

Сучасна школа потребує нового змісту освіти, заснованого на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві, а основне — орієнтації на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризмі.

Наявна система освіти розвивається відповідно до інтересів учнів у цій сфері і базується на впровадженні у навчально-виховний процес нових моделей навчання та сприянні реалізації етнонаціональної політики, толерантної послідовної мовної політики.

Ураховуючи те, що компетентнісний зміст освіти проходить наскрізьно через усі навчальні предмети, новостворені підручники мають надавати дітям не лише певний обсяг навчальної інформації, а й формувати необхідні компетентності з мови і основ наук, підприємництва, фінансової та цифрової грамотності, уміння працювати в команді, протидіяти будь-якій дискримінації тощо, які вважаються однаково важливими — це необхідна основа для навчання впродовж життя.

Через освіту ми повинні підготувати інноваційну людину, яка здатна і прагне творити і бути компетентною особистістю. Задля цього потрібно зробити так, щоб учитель був помічником у створенні індивідуальної освітньої траєкторії учня, людиною, яка допомагає, сприяє, полегшує, стимулює, направляє процес навчання до самостійного пошуку основної інформації. Тоді нашим дітям буде цікаво навчатися за сучасними підручниками, легше адаптуватися до змінного світу. При цьому дуже важлива співпраця — здатність учитися.

Отже, головна мета розвитку української системи освіти — створити умови для саморозвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати цілісну особистість, патріота з активною позицією.

Необхідність створення нових підручників для загальноосвітніх навчальних закладів — сьогоденне соціальне замовлення. Необхідність відповідати актуальним вимогам до якості шкільного підручника посилює персональну відповідальність експерта. Невід’ємною складовою курсного відбору проектів підручників є проведення експертизи учителями, методистами, науковими, науково-педагогічними працівниками, щоб визначити підручник, який потрібний для сучасного учня. Перш за все, здійснення ґрунтовного науково-педагогічного аналізу змістового наповнення електронної версії проекту підручника та надання аргументованих рекомендацій щодо поліпшення його якості. Окрім того, поєднання предметної й антидискримінаційної компетентності надаватиме багатомірну експертизу підручників. Через антидискримінаційний підхід

в освіті здійснюється процес формування егалітарної свідомості особистості в системі соціокультурних взаємозв'язків на паритетних засадах.

Регламентувати діяльність кожного освітянина має текстовий матеріал підручників, що пов'язаний з історією держави, її символами, способом життя українського народу, його звичаями, традиціями та культурою. Реалізація цього аспекту навчальної діяльності підпорядкована вихованню громадянина незалежної України, який, усвідомлюючи себе представником своєї нації, та, володіючи державною мовою, зможе використати свої знання, уміння і здібності у майбутній освітній та суспільній діяльності.

Запропоновані в науково-методичному посібнику інструктивно-методичні матеріали, розроблені фахівцями МОН України, Інституту модернізації змісту освіти та інститутів НАПН України, робочої групи з питань політики гендерної рівності та протидії дискримінації у сфері освіти МОН України, реалізують наукові підходи в галузі сучасного підручникотворення й оцінювання якості навчальної книги з кожного навчального предмета та акцентують увагу експертів щодо підготовки аргументованих висновків.

Авторський колектив:

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

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

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

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

Ткаченко В.В., Завалевський Ю.І., Терещук Б.М., Дубовик О.А., Михайловська Н.А. (Інститут модернізації змісту освіти);

Малахова О.А., Марушенко О.А., Дрожжина Т.В., Салахова Я.В., Селіваненко В.В. (Робоча група з питань політики гендерної рівності та протидії дискримінації у сфері освіти МОН України).

ЗМІСТ

• Інструктивно-методичні матеріали для проведення експертизи проектів підручників, які подаватимуться на конкурсний відбір проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Вимоги до експертного висновку	6
• Компетентнісні засади сучасного підручникотворення.	15
• Вимоги до оцінювання сучасного підручника	18
• Експертний підхід до оцінювання шкільного підручника.	21
• Дидактичні особливості компетентнісно зорієнтованого підручника для 9 класу основної школи	24
• Теоретико-методологічні засади антидискримінаційної експертизи підручників	29
• Експертиза шкільного підручника: коментарі й рекомендації експертам	42
— українська мова	42
— українська література	48
— мови національних меншин	53
— зарубіжна література, інтегрований курс “Література”	61
— іноземні мови	67
— алгебра й геометрія	72
— історія України і всесвітня історія	76
— основи правознавства.	80
— біологія.	84
— хімія	90
— географія	93
— фізика	98
— інформатика	103
— трудове навчання	109
— мистецтво	118
— основи здоров’я	123

Інструктивно-методичні матеріали для проведення експертизи проектів підручників, поданих на конкурсний відбір проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів

Згідно з Положенням про конкурсний відбір проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 10 листопада 2016 р. №1359 експертизі підлягають проекти підручників для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів із певного навчального предмета, що подані на конкурсний відбір проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів (далі — Конкурс).

Кожен експерт здійснює експертизу не більше двох поданих на Конкурс електронних версій проектів підручників із певного навчального предмета відповідно до цих інструктивно-методичних матеріалів.

У разі конфлікту інтересів між авторами та видавництвами поданих на Конкурс проектів підручників експерти протягом трьох робочих днів з дня початку експертизи повинні письмово повідомити про такий факт до Інституту модернізації змісту освіти (далі — ІМЗО) за адресою: 03035, м. Київ, вул. Митрополита Василя Липківського, 36, тел./факс (044) 248-21-61, електронна адреса: vidbir.2016@gmail.com.

Експертів слід урахувати, що підручник — основне навчальне видання із систематизованим викладом змісту навчального предмета, що відповідає навчальній програмі й офіційно затверджене як таке.

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

Експертизі підлягають такі параметри проекту підручника:

1. Відповідність навчальній програмі.

Критерії експертизи:

- повнота й 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 науковості, доступності, наочності та ін.

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

Критерії експертизи:

- реалізація ідей особистісно орієнтованого підходу;
- компетентнісна орієнтованість змісту;
- реалізація діяльнісного підходу.

3. *Аналіз структурних компонентів проекту підручника*

Критерії експертизи:

- відповідність тексту та ілюстрацій основним психолого-педагогічним вимогам;
- повнота реалізації можливостей методичного апарату в забезпеченні організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- доцільність і ефективність апарату орієнтування;
- забезпечення виховної, розвивальної та здоров'язбережувальної функцій;
- відповідність антидискримінаційному підходу в освіті.

ЕКСПЕРТОВІ НА ДОПОМОГУ

Ознайомитися з навчальними програмами з усіх навчальних предметів можна на офіційному веб-сайті Міністерства освіти і науки України: mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html.

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

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

Невідповідність змісту проекту підручника навчальній програмі може бути підставою для висновку про недоцільність надання підручнику грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”.

Проект підручника має бути спрямований на досягнення цілей і завдань освіти, задовольняти потреби всіх користувачів: для учнів бути цікавою й ефективною навчальною книгою; для вчителів — основою розгортання навчального процесу, побудови власної методичної системи; для батьків — зрозумілим порадником у наданні допомоги своїм дітям у навчанні.

Про спрямованість підручника на реалізацію ідей особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів свідчать такі ознаки:

1. Авторський текст, запитання і завдання спрямовують увагу учня на усвідомлення:

а) своїх рис: моральних (мотиви, потреби, смисли навчальної і життєдіяльності тощо) і когнітивних (можливості, здатності, схильності, стиль мислення, провідний канал сприймання інформації тощо);

б) потреби в самонавчанні й самотворенні, реалізації досяжних та перспективних цілей особистісного розвитку;

в) необхідність оволодіння різноманітними навчальними стратегіями, уміннями керувати своїм навчанням та особистісним розвитком.

2. Навчальна книжка є практико-орієнтованою, що реалізується через:

а) різнорівневе представлення елементів знань і розгляд можливих способів виконання одного й того самого прийому обчислення чи розв'язування задачі;

б) забезпечення поля для вибору учнем завдань відповідно до свого рівня навчальних можливостей;

в) домінування завдань пошукового характеру;

г) наявність елементів самовчителя (таблиць, схем, завдань, алгоритмів, зразків аналізу художнього твору, пам'яток, порадників, що стосуються опрацювання навчальної інформації і сприяють кращому засвоєнню її) і довідкового апарату, рубрикацій, покажчиків, виділення основної, допоміжної і пояснювальної інформації різним шрифтом і кольором;

д) передбачення можливості різних форм організації навчальної діяльності (індивідуальної, парної, групової, колективної).

2. Алгоритмізованість подання навчального матеріалу від ознайомлення до використання: випереджальне цілевизначення, представлення навчального маршруту, рекомендацій щодо організації навчальної діяльності, критеріїв оцінювання результативності навчання на початку вивчення теми, запитань і завдань для рефлексії досягнення запланованого, самоконтролю й підсумкового оцінювання, відстежування рівня сформованості загальнонавчальних, зокрема організаційно-діяльнісних, умінь, змін в особистісному розвитку — після її вивчення.

3. Наявність диференційованих різнорівневих завдань, у т. ч. компетентнісно орієнтованих:

а) для створення ситуацій успіху, затребуваності вияву особистісних якостей (вправління у різних ролях), вибору (навчального матеріалу і способів його опрацювання, завдань, у т. ч. домашніх);

б) для роботи із суб'єктивним досвідом;

в) на формування ціннісних ставлень (до себе і своєї діяльності, оточуючих, навколишнього світу тощо);

д) на залучення уяви, емпатії, образного мислення і мовлення, обох півкуль головного мозку (ліва — логічна, права — емоційна) і провідних каналів сприймання інформації (візували, аудіали тощо);

е) на формування комунікативних діалогічних умінь;

є) на пошук, обробку, згортання і розгортання інформації, перетворення її з однієї знакової системи в іншу (текст у таблицю і навпаки);

ж) на формування не лише знань, а й способів діяльності, здатності застосовувати вивчене в різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях,

висловлювати власні судження, обґрунтовуючи їх, здійснювати логічні міркування, оцінювальні дії, формулювати висновки тощо.

з) на формування в учнів, крім предметної, також ключових компетентностей (уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математичної, соціальної, науково-природничої, громадянської, загальнокультурної, підприємницької і здоров'язбережувальної).

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 також нові (функцію розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів у інформаційному просторі; функцію розвитку ключових і предметних компетентностей).

Сучасний підручник складається з текстового й позатекстового структурних компонентів, які добирають і розташовують в окремих темах відповідно до особливостей навчального матеріалу (таблиця див. с. 10).

Оцінюючи відповідність тексту та ілюстрацій підручника основним психолого-педагогічним вимогам слід звернути увагу на:

- побудову й структуру 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 й науково-популярного стилів; наявність предметно орієнтованого, інструментально орієнтованого, ціннісно орієнтованого компонентів змісту; уникнення стереотипів, дискримінаційних висловлювань та мови ворожнечі; відповідність вимогам гендерного та недискримінаційного підходів; діалогічність текстів);
- співвідношення й взаємозв'язок основного, додаткового й пояснювального текстів (раціональний поділ тексту на основний і додатковий);
- мову текстів (має бути лаконічною, точною і зрозумілою для учнів, позбавленою будь-яких дискримінаційних смислів (нерівне ставлення до певних соціальних груп), відповідність нормам української літературної мови й виконання функції зразка для мови учня (у підручниках для шкіл із 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, зокрема 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

Структура шкільного підручника

Компонент	Складники компонента		
Текстовий	Основний текст	Додатковий текст	Пояснювальний текст
	<i>За змістом:</i> вступний; інформаційний; завершальний. <i>За характером:</i> опис; оповідання; пояснення; проблем- ний виклад; узагальнення	1. Документи 2. Науково- популярні, художні та публіцистичні тексти	Посторінковий словник. Пояснення в дужках усередині основно- го тексту. Підписи до ілюстрацій. Дані про документи та авторів їх. Виноски
Позатекстовий	Ілюстрації	Методичний апарат	Апарат орієнтування
	<i>Зображувальні:</i> малюнки; репродукції; фотоілюстрації; документальні зображення. <i>Умовно- графічні:</i> графіки; карти; картосхеми, плани; схеми; креслення	1. Запитання і завдання: відтворювальні; перетворювальні; творчо-образні; проблемні. 2. Текстові таблиці: порівняльні; узагальнювальні; конкретизувальні; ілюструвальні. 3. Опорні схеми (структурно-ло- гічні). 4. Плани-схеми, пам'ятки- алгоритми. 5. Завдання для самоконтролю	1. Загальний зміст. 2. Рубрикація і те- матичні символи. 3. Сигнали-символи (пiктограми). 4. Видiлення в текстi (курсивом, жирним шрифтом тощо). 5. Словники i покажчики: понять; дат; iмен. 6. Глосарiй. 7. Колонтитули, шмуцтитули. 8. Бiблiографiя. 9. Довiдники

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 перевантаження учнів (недоцільність уведення окремих тем, понять; дублювання, передчасні завдання щодо розуміння й пояснення тощо);
- дидактичну 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 та інклюзивність (представленість в ілюстраціях різних соціальних груп населення); дидактично обґрунтований зв'язок наочних зображень із текстом та іншими структурними компонентами підручника; відповідність ілюстрацій віковим особливостям школярів; якість виконання ілюстративного матеріалу, художнє оформлення, формат, обсяг, поєднання кольорів, естетичне сприйняття проекту підручника).

Оцінюючи повноту реалізації можливостей методичного апарату в забезпеченні організації навчально-пізнавальної діяльності учнів слід звернути увагу на:

- ефективність апарату засвоєння знань (наявність різних типів навчальних завдань і вправ — пропедевтичні, пробні, тренувальні, творчі; частка 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 й комунікації між учасниками освітнього процесу, завдань для організації групової, навчально-дослідної та проектної діяльності учнів;
- наявність засобів диференціації, індивідуалізації та персоналізації навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх пізнавальних можливостей.

Доцільність і ефективність апарату орієнтування в підручнику оцінюється через:

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

Забезпечення виховної, розвивальної та здоров'язберезувальної функцій полягає в тому, що:

- зміст підручника сприяє формуванню активної громадянської позиції, любові та поваги до Батьківщини, свого народу, його мови, державних, національних, родинних цінностей, толерантному ставленню кожної людини, незалежно від її статі, віку, етнічної, релігійної, культурної належності, громадянства, сексуальної орієнтації, форми інвалідності чи інших ознак, навчає міжнаціонального і міжконфесійного діалогу; виховує особистість, готову до захисту своїх прав та ефективної міжкультурної взаємодії в нових історичних реаліях, чутливу до людської інакшості та нетерпиму до різних виявів ксенофобії, таких як расизм, антисемітизм, ромофобія, гомофобія, мігрантофобія, ісламофобія тощо. Експерт має проаналізувати в підручниках наявність елементів виховання, поваги до розмаїття та рівності, які є пріоритетними напрямками у підготовці особистості в умовах європейської інтеграції.
- зміст підручника виховує характер, сприяє розвитку особистості, створенню умов для самовизначення і соціалізації учня на засадах соціокультурних, 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.

Відповідність антидискримінаційному підходу в освіті.

Текстові та позатекстові (ілюстрації, методичний апарат, апарат орієнтування) матеріали підручника мають бути позбавлені стереотипів за ознаками кольору шкіри, статі, віку, інвалідності, етнічності, громадянства, політичних, релігійних та інших переконань, місця проживання, мови, сімейного, майнового стану тощо (далі — захищені ознаки), ан-

дро- та етноцентризму, дискримінаційних висловлювань за захищеними ознаками, що виявляється у:

- паритетності представлення осіб обох статей — рівномірному співвідношенні жіночих і чоловічих образів, вікових груп / людей із та без різних форм інвалідності / людей різних релігійних переконань / кольору шкіри, етнічності та громадянства, різних моделей побудови партнерських відносин тощо;
- відсутності сегрегації й поляризації за захищеними ознаками — навмисного протиставлення осіб, які відрізняються за захищеними характеристиками 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 ототожнювати різні форми активності або пасивності зображуваних людських образів до захищених ознак, наприклад до статі (як правило, активність — до чоловічої, пасивність — до жіночої) або місця проживання (активність — для місцевих жителів, пасивність — до внутрішньо переміщених осіб) тощо;
- 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, зображення осіб обох статей (і дітей, і дорослих) у різноманітних (за змістом та масштабом) ролях і видах діяльності; те саме щодо різних етносів, релігійних спільнот тощо;
- зображення людини загалом і загальнолюдських цінностей виключно через образ чоловіка, етнічного українця, православною, людини без будь-яких фізичних обмежень.

ВИМОГИ ДО ЕКСПЕРТНОГО ВИСНОВКУ

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

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

Реквізити експертного висновку такі:

1. Назва документа (Експертний висновок на...).
2. Зазначення в назві:

• заголовка проєкту підручника та його обсягу (... оригінал-макет або авторський оригінал підручника “Українська мова” підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів, обсяг — 250 с. комп'ютерного набору,...);

• прізвища та ініціали 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 в навчально-виховному процесі;

• посторінкові критичні зауваження, пропозиції;

• висновки:

— про доцільність надання підручнику грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”;

— про недоцільність надання підручнику грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України”.

4. На останній сторінці експертного висновку експерт ставить свій підпис та дату. Експерти передають експертні висновки на папері та в електронному вигляді (pdf-формат) до Інституту модернізації змісту освіти у строк, визначений наказом МОН про проведення Конкурсу.

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

Характерними є такі слова й вирази (мовні кліше): *автор показує (вистілює, 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...*

Висловлювання зауважень і рекомендацій для експертного висновку обов’язкове. Зазвичай перелікові помічених у проекті підручника недоліків передують такі мовні 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 із тим можна вказати й певні недоліки в роботі, подолання яких сприятиме підвищенню якості роботи...

Дозволимо собі висловити кілька рекомендацій, які могли би 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, а 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 та 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 набутого досвіду. Це, своєю чергою, мотивує науковців, методистів й учителів до проектування та впровадження змін у класно-урочну систему навчання, до вдосконалення 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 та 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, важливих 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 вводиться 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, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлень, які можуть ці-

лісно реалізовуватися 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 дає 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 певних авторів із метою всебічного й 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. Знанневий 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 тому, що людина навчається впродовж життя і процес такого навчання має специфічні відмінності, зумовлені її віковими особливостями й потребами. Найголовніше завдання школи — навчити вчитися, показати корисність знань, практичну значущість їх, навчити молоду людину виявляти свої знання у навчальній та практичній діяльності. І питання “Що потрібно вивчати в школі?”, “Чи спроможна дитина опанувати цей зміст?” зумовлюють періодичне внесення змін до навчальних програм і підручників. Головне, щоб у шкільних програмах містилися чіткі вимоги для засвоєння базових понять, без яких неможливе приращення нового змісту.

Оскільки підручник є засобом реалізації змісту освіти, він має проєктувати відповідні компетенції, на підставі 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, особистіс-

ні 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.

Побудований на засадах компетентнісного підходу підручник 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 й методи роботи з метою застосування набутих знань і 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 в 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 та мотиваційні чинники діяльності й 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 ві-

тчизняного 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 стати предметом спільної уваги наукових установ, інститутів післядипломної педагогічної освіти, педагогічних університетів.

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 із застосуванням 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 посилання на необхідність запровадження електронних підручників у широкому розумінні 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 сформульовано 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 щонайменше 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 кожного оцінювання характеризується такими основними характеристиками: об’єктивність, валідність, надійність і точність (в експертному оцінюванні не застосовується). Якщо оцінювання має статус вимірювальної процедури, то кожний із 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 із максимальним уникненням 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 здебільшого 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., завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України

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 репрезентовано 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, що визначає інформаційну й структурну характеристики кожного 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 до виконання тих функцій, 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, що, на думку дослідників, має виконувати підручник. Функцію підручника більшість дослідників визначають як його дію (або його елементів) на учня (вихованця), на умови освіти загалом. Існує величезна кількість літературних джерел, де йдеться про якісні параметри шкільних підручників, що визначають їхню придатність до реалізації функцій 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 волонтаристських методів визначення цілей і змісту освіти. Експертиза підручників є одним з етапів підготовки рішення щодо здійснення освітнього проекту загальнодер-

жавного 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 рівень якості підручника можна оцінити 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 (що 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 “входженню” в навчальний процес та подальшої апостеріорної експертизи якості має передувати апріорна експертиза підручника.

Сутність апріорної 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 апріорного 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 апріорної 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 апріорної 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;
- 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, їх власного розуміння цілей і методів навчання, місця й ролі підручника в навчальному процесі, особистісного педагогічного досвіду, а також теоретичних положень, концепцій, що постають як узагальнення педагогічної практики, суспільного досвіду, певних нормативів, які відповідають парадигмам освіти на час створення підручника, логіці науки, репрезентованої у підручнику, ступеня 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 — 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 в різних ланках освіти та багато інших факторів, що прямо не відображені в переліках параметрів, на яких базується оцінювання підручника з предмета.

Досвід проведення педагогічних експертиз, зокрема підручників для середньої загальноосвітньої школи, доводить, 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 багатоцільові функції. Це пояснюється складністю, багатовимірністю 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.

Дидактичні особливості компетентісно орієнтованого підручника для 9-го класу основної школи

Трубачева С. Е., старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України

Дев'ятий клас — це відповідальний період у навчанні, який завершується державною підсумковою атестацією (ДПА) і здобуттям учнями базової загальної середньої освіти. Атестація проводиться в загальноосвітніх навчальних закладах із навчальних предметів інваріантної частини типових навчальних планів, затверджених МОН. Результати ДПА заносяться до свідоцтва про базову загальну середню освіту. З метою завчасної підготовки школярів до письмових випробувань у 9-му класі необхідно розробляти й впроваджувати в практику загальноосвітньої школи комплексні контрольні роботи, що містять систему подібних завдань, до яких вміщувати тестові завдання різних рівнів, теоретичні запитання, що потребують стислої відповіді, та різноманітні практичні завдання. Доцільним є включення зразків таких робіт до структури шкільного підручника. Це дасть учням можливість заздалегідь підготуватися до проведення ДПА й навчитися правильно розв'язувати й оформлювати аналогічні за типом завдання.

У дев'ятому класі також завершується процес вибору учнями майбутнього профілю навчання, триває формування в них готовності до вибору професії і реалізації шляхів подальшої освіти. І хоча технології профільної орієнтації, спрямовані на надання психолого-педагогічної допомоги учням у прийнятті рішення щодо вибору профілю навчання та створення умов для готовності підлітків до соціального, професійного і культурного самовизначення загалом реалізуються за рахунок варіативного компонента змісту освіти, шкільний підручник також має значні можливості в цьому аспекті.

Підготовка учнів до ситуацій вибору профілю навчання здійснюється в три етапи: пропедевтичний, основний, завершальний. Третій (за-

вершальний) етап (для дев'ятикласників) передбачає: виявлення відповідності між можливостями школяра й вимогами профілю навчання, що обирається; оцінку і самооцінку готовності школяра до ухвалення рішення про вибір профілю навчання в старшій школі; співвіднесення аргументів “за і проти” зробленого вибору профілю навчання за участі самого учня, його батьків і вчителів. У зв'язку з цим пріоритетами в процесі розроблення підручника є: 1) положення особистісно орієнтованого навчання; 2) систематизація, поглиблення та розширення змісту навчального матеріалу, який має профільну та професійну спрямованість, уникнення стереотипів щодо професійного вибору; 3) індивідуалізація навчально-виховного процесу й підвищення його продуктивності (завдання для нечисленних груп учнів, індивідуальні навчальні проекти, дослідні завдання); 4) забезпечення умов для здійснення учнями професійно спрямованих спроб під час ділових ігор і виконання колективних навчальних проектів.

Загалом підручник на цьому етапі навчання є основним засобом організації та управління навчальною діяльністю учня та орієнтиром у полі інформації, відображає основи сучасних наукових знань у єдиній структурі навчального матеріалу. Якісний підручник має сприяти реалізації таких важливих напрямів удосконалення процесу навчання, як добір дидактично доцільного та обов'язкового для засвоєння всіма 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. Компетентність як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності учнів формується на основі оволодіння змістовими, процесуальними і мотиваційними освітніми компонентами, які мають відобразитися у шкільному підручнику.

Для особистісного зростання підлітка особливої значущості набувають самостійно набуті в процесі навчання знання. Їх цінність полягає насамперед у розширенні кругозору учня. Вперше у перехідному віці виявляється самостійна спрямованість на пошук нових знань. Підлітки, прагнучи посісти значуще місце серед дорослих людей, виходять за межі навчальної діяльності, яка постає для них, як обов'язок віку, і шукають собі місце в міжособистісному спілкуванні стосовно вирішення важливих справ у організаційній, суспільно корисній роботі, у навчально-освітніх заходах, у суспільно-політичному житті. Якщо підліток не бачить життєвого призначення окремих знань, то в нього зникає інтерес до відповідних предметів. Тому важливо, аби у підручнику як основному засобі навчання поряд зі збереженням актуальності цієї позиції робився акцент на практичній значущості набутих знань та продуктивності освітнього результату. Пріоритет має надаватися ідеям фундаменталізації змісту освіти: реалізації діяльнісного, системного та аксіологічного підходів, універсалізації навчальних дій учнів на міжпредметній та метапредметній

основі, орієнтації на досягнення ключових та предметних компетентностей. Сучасний підручник є головним засобом в організації та управлінні навчальною діяльністю учня й орієнтиром у полі інформації. Він позиціонується передусім як підґрунтя формування навичок самоосвіти, інструмент організації активної пізнавальної діяльності учнів, засіб демонстрації застосування нових технологій, що мотивують школяра до оновлення знань відповідно до своїх освітніх 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 в подальшій самоосвіті та використанні різних джерел інформації освітнього середовища.

З огляду на зміни, що відбуваються в сучасній педагогічній науці та освітній практиці, доцільно виокремити такі функції сучасних підручників: а) інваріантні — інформаційна, трансформаційна, систематизації, контролю, мотиваційна, розвивально-виховна; б) варіативні — самоосвіти, інтегрувальна, координаційна, управлінська, розвиток предметних і ключових компетентностей, розвиток самостійної пізнавальної діяльності в інформаційному просторі. Функції шкільного підручника реалізуються через усі структурні компоненти підручника, що забезпечують його стабільність і сучасність. Він може містити систематизовану навчальну інформацію 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 даними; 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, що поділяється на основний, додатковий та пояснювальний; 3) блок діяльностного спрямування (питання і завдання на репродуктивну, проектну, творчу, емоційно-ціннісну, рефлексивну, контрольну-оцінну діяльність).

Сучасний підручник, який вважається компетентнісно орієнтованим, має:

1) ґрунтуватися на принципі науковості й зображувати у своїй сфері знань широку наукову картину світу, що відображає ієрархію, супідрядність законів і закономірностей, наукових теорій, концепцій, гіпотез, понять, термінів;

2) орієнтуватися на фундаментальні знання, які є першоосновою безперервної освіти, формування практичних навичок і вмінь;

3) забезпечувати компетентнісну спрямованість змісту освіти (в основі підручника закладено програмний зміст освіти з орієнтацією на фор-

мування та розвиток універсальних знань, загальнонавчальних умінь, розвиток предметних та ключових компетентностей);

4) бути діяльнісно орієнтованим і спрямовувати учнів на навчально-інформаційну, рефлексивну, творчу, комунікативну, проектну, дослідну, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність;

5) 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 повинні бути розраховані на можливість вибору учнем шляху засвоєння поданого матеріалу на різних рівнях;

6) містити систему вправ і завдань у підручнику, спрямовану на вдосконалення різних практичних умінь і навичок, формування та розвиток досвіду предметної, міжпредметної та загальнонавчальної діяльності учнів, стимулювати в них уміння користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності для спілкування і пізнання, уміння взаємодіяти з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі в групі й колективі;

7) передбачати орієнтаційний апарат, що відіграє значну роль у реалізації діяльнісної та компетентнісної спрямованості сучасного підручника, зокрема систему рубрик — рубрикацію. У підручниках часто застосовуються словесні, графічні та зображувальні рубрики.

Важливого значення набуває спосіб викладу навчальної інформації, в якому робиться акцент на процесуальному характері його сприйняття та засвоєння. Основними напрямками трансформації змісту навчального предмета є: правильність літературної та наукової мови; 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; сприяння засвоєнню способів діяльності щодо певного визначеного кола понять, процесів, явищ, об'єктів, фактів. Ефективним також є використання в тексті підручника наочності у вигляді фотографій, малюнків, моделей, діаграм, схем, які супроводжують навчальний матеріал і посилюють його навчальне, виховне та розвивальне значення. Ілюстрація у підручнику повинна мати цінність документа, бути доступною для розуміння, якісно виготовленою і відповідати високим естетичним якостям.

В основі вимог відповідності тексту підручника психолого-віковим особливостям учнів лежать логіко-психологічні особливості розуміння текстів учнями. У процесі створення підручника слід урахувати норми часу, відведені на вивчення матеріалу. Це передбачає необхідність дотримання середнього обсягу навчального матеріалу, призначеного для вивчення на одному уроці, тобто обсягу одного параграфа (теми). Фактичний обсяг параграфа обчислюється на підставі швидкості читання школярів різного віку і становить для підручників 9-го класу — 4—4,5

сторінки основного тексту; додатковий і пояснювальний тексти в обсязі близько 30 % основного тексту; ілюстративний матеріал — 30 % загального (фактичного) обсягу підручника. Наведені норми насамперед належать до підручників із гуманітарних та природничих предметів.

Вимогу чіткості мови підручника визначає й обсяг речення у навчальному тексті з погляду психології засвоєння матеріалу. Для підручників 8—9-го класів рекомендуються речення завдовжки не більше 12—14 слів. Від психолого-вікових особливостей школярів залежить і рекомендована середня довжина слів, що не повинна перевищувати 11 букв (8—9-й класи). Значну роль у процесі викладу навчального матеріалу відіграє співвідношення речень у тексті між описовими, пояснювальними, оцінювальними та нормативними — пропорція дорівнює приблизно 60 : 30 : 5 : 5.

Основними ознаками реалізації діяльнісної 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 підставі критичної рефлексії та вибору;

2) стосовно відбору змісту освіти: введення в зміст метапредметних категорій, пов'язаних з організаційними, рефлексивно-оцінними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними, емоційно-ціннісними видами діяльності;

3) в аспекті компетентнісної орієнтації підручника: спрямованість на організацію таких видів діяльності: проектна, дослідна, творча діяльність учня, залучення учнів до колективних видів робіт, стимулювання вияву учнями оцінювальної позиції стосовно організації та виконання навчальних завдань, рефлексивне осмислення отриманих результатів. Результат такої діяльності має передбачати створення учнем відповідної освітньої продукції;

4) щодо вибору освітніх технологій: орієнтація на технології, які передбачають суб'єктну позицію учня на етапах постановки цілей своєї діяльності, вибору засобів та способів діяльності й оцінювання отриманих результатів; застосування ситуативних завдань, які передбачають методичну багатоваріантність їх використання;

5) стосовно організації освітнього процесу: орієнтація на модульний принцип організації, можливість використання підручника в процесі роботи за міжпредметними програмами в ході проектної діяльності та інших відкритих форм роботи;

6) щодо контролю за освітніми результатами: вихід у процесі контролю й оцінювання за рамки предметних результатів, орієнтація на оцінку сформованості навчальних компетентностей учнів.

Підручник для 9-го класу, ґрунтуючись на компетентнісній стратегії, має орієнтувати учнів на різні самостійні форми занять, які полегшу-

ють засвоєння ними способів розумових дій, підвищують статусність самостійно набутих знань між однолітками, сприяють узагальненню та систематизації знань та досвіду діяльності учнів набутих в основній школі, спрямовуватися на формування самостійності поглядів, життєвої практичності, акцентувати увагу на значущості знань для професійного самовизначення та майбутнього благополуччя.

Теоретико-методологічні засади антидискримінаційної експертизи підручників

*Малахова О. А., Марущенко О. А.,
Дрожжина Т. В., Салахова Я. В.,
Селіваненко В. В.*

Антидискримінаційна експертиза підручників має на меті віднайти у текстових та позатекстових (ілюстрації, методичний апарат, апарат орієнтування) матеріалах підручника вияви дискримінації за захищеними ознаками¹ (раса, колір шкіри, політичні, релігійні та інші переконання, стать, вік, інвалідність, етнічне та соціальне походження, мова та ін.) у формі стереотипів, ксенофобії, ейджизму, андро- та етноцентризму, сексизму тощо та надати рекомендації щодо їх усунення.

Антидискримінаційний підхід до аналізу підручників є надважливим завданням, оскільки 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 дійові особи, якими рисами та характеристиками вони наділені, чим займаються, до чого прагнуть, які їхні ролі та статуси тощо. Зважаючи на те, що кожний підручник містить сотні таких гендерних, етнічних, вікових, релігійних “портретів” (від молодшої до старшої школи їх кількість зменшується в 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 стереотипізації за різними ознаками, яка спричиняє відтворення нерівності у суспільстві.

1. Законодавче підґрунтя. Упровадження недискримінаційного підходу до всіх сфер життєдіяльності суспільства, і в освіту зокрема, ґрунтується на низці нормативно-законодавчих документів. Насамперед це Конституція України, стаття 24 якої проголошує: *“Громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Не може бути*

¹ Стаття 1 Закону України “Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні”. — <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5207-17>.

привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками”.

Окрім того, гарантії недискримінації в тому чи іншому вигляді містяться майже в кожному галузевому законі, наприклад, у статті 3 Закону України “Про освіту”. Варто відзначити два окремих закони, які забороняють дискримінацію за інвалідністю та статтю. Це Закон України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” та Закон України “Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків”.

Рамковим законодавчим актом, що містить всеосяжне визначення поняття “дискримінація”, надає чіткі визначення її ключових форм та забороняє будь-які форми дискримінації стосовно відкритого переліку індивідуальних і групових ознак, є **Закон України “Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні”**, який набрав чинності наприкінці 2012 р.

Україна, приєднавшись до Декларації Тисячоліття ООН разом з іншими 189 країнами світу, також взяла на себе зобов’язання досягти, зокрема, п’ятої та десятої Глобальних цілей сталого розвитку ООН — “Гендерна рівність” та “Зменшення нерівності” відповідно.

Задля дієвого впровадження гендерного підходу в усі сфери життя українського суспільства, у т. ч. систему освіти, у 2013 р. було прийнято Державну програму забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року включно. У програмі зазначається один із 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 згаданого Закону Міністерство освіти і науки України також видало наказ “Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту” від 10.09.2009 №839, 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 т. ч., — забезпечення інтеграції гендерного компонента в освіту на всіх її рівнях, зокрема й через розроблення стратегії упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти.

У серпні 2015 р. Указом Президента було затверджено Національну стратегію у сфері прав людини², яка серед стратегічних напрямів передбачає **попередження та протидію дискримінації та забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків**. Серед очікуваних результатів, які стосуються сфери освіти, стратегія містить такі:

² Національна стратегія у сфері прав людини. — <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/501/2015#n15>

- реалізуються програми підвищення обізнаності громадян у сфері запобігання та протидії дискримінації;
- дотримується і впроваджується принцип недискримінації та культура поваги до різноманітності, вживаються заходи з подолання у суспільстві стереотипів, які призводять до дискримінації;
- вживаються комплексні заходи, спрямовані на подолання гендерної дискримінації, в тому числі гендерних стереотипів.

На виконання цієї Стратегії у листопаді 2015 р. Кабінет Міністрів України прийняв розпорядження “Про затвердження плану дій з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року”³, яке передбачає низку заходів, зокрема такі:

- включення компонента, орієнтованого на поширення гендерних знань та подолання гендерних стереотипів, у систему освіти;
- реалізація програми щодо підвищення обізнаності громадян у сфері запобігання та протидії дискримінації.

2. Теоретичне підґрунтя. Нижче подано короткий перелік термінів, визначення яких сформульовані в руслі державної антидискримінаційної політики та можуть бути застосовані під час антидискримінаційної 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.

Антидискримінаційна експертиза — аналіз будь-якого контенту, за результатами якого надається висновок щодо його відповідності принципу недискримінації.

Гендер⁴ — 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/трансляють/демонструють, взаємодіючи з різними людьми в різноманітних інституціональних ситуаціях. Оскільки поняття “гендер” у світовому й вітчизняному дискурсі формувалося кількома етапами і його значення поступово змінювалося, важливо брати до уваги останні теоретичні напрацювання та визначення, закріплені нормативними документами.

Гендерна асиметрія — неоднакова, непропорційна представленість соціальних і культурних ролей осіб обох статей у різних сферах життя (наприклад, жінок більше у сферах освіти та обслуговування, чоловіків

³ <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248740679>.

⁴ 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.

— у сферах бізнесу та політики; також у кожній сфері чоловіки посідають більше керівних посад, а жінок більше на “нижчому”, малооплачуваному рівні). Вона виявляється 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 загалом. Гендерна асиметрія 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 їхньої 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, втілених у суспільстві через гендерні відносини.

Гендерна рівність — однаковий 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 — бачення проблем нерівності, дискримінації за статевими ознаками стосовно і чоловіків, і жінок у всіх різноманітних виявах; 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. Гендерний вимір в освіті — оцінка наслідків і результатів дії освітніх та виховних зусиль педагогів, спрямованих на повноцінне особистісне становлення й розвиток у всіх суб’єктів освітнього процесу, усвідомлення ними власної ідентичності, вибір ідеалів і життєвих цілей та самореалізації без жодних обмежень за ознакою статі.

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

Гендерний підхід — механізм досягнення гендерної рівності та утвердження однакових можливостей для самореалізації кожної особистості, що передбачає: відсутність орієнтації на “особливе призначення” чоловіка чи жінки; заохочення видів діяльності, які відповідають інтересам особистості; подолання гендерних стереотипів; урахування індивідуальних відмінностей. Гендерний 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 помітними 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. Вони завжди негативно впливають на життя людини, оскільки обмежують можливості розвитку та самореалізації, чинять тиск на особистість.

Дегуманізація — позбавлення людини її людської сутності. Коли ми вербально, графічно чи якимось іншим чином надаємо людині чи групі людей образу тварини, речі тощо, таким чином виносячи її за межі категорії “людина” і переносючи на неї відповідні риси — залежно від того, з чим порівнюємо.

Дискримінаційна мова — мова, що містить припущення в словах, які ми використовуємо; висловлює культурні та релігійні норми, які часто настільки вкоренилися у мові, що видаються “нормальними”, або “істиною”; може ефективно відштовхувати людей, які вважають, що їх досвід і спосіб життя не відображені у мові; підсилює дихотомію “ми” і “вони”, або “інсайдер” та “аутсайдер”.

Можна виокремити такі форми **дискримінаційної мови**:

- *стереотипи / хибні узагальнення* — наприклад, коли ми вживаємо слово “українці” як збірне поняття лише чоловічого роду;
- *невидимість та уникання* — за ознакою статі, віку, інвалідності, етнічності, релігійної приналежності тощо;
- *ієрархія, або порядок слів/фраз* — молодий/старий; білий/чорний; чоловік/жінка);
- *припущення однаковості* — наприклад, люди похилого віку часто зображуються як некомпетентні або з припущенням, що всі вони мають однакові інтереси і думки.
- *зайва видимість або фокус на різниці* — ми не говоримо “чоловік-академік” або “білий адвокат”, але говоримо “жінка-професор”, хоча ці характеристики жодним чином не показують досвід чи кваліфікацію людини.

Дискримінація — ситуація, за якої особа та/або група осіб за їхніми ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного й соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовни або іншими ознаками, які були, є та можуть бути дійсними або припущеними (далі — певні ознаки), зазнає обмеження у визнанні, реалізації або користуванні правами і свободами в будь-якій формі, встановлений цим Законом, крім випадків, коли таке обмеження має правомірну, об’єктивно обґрунтовану мету, способи досягнення якої є належними та необхідними;

Етноцентризм — погляд на світ крізь призму етнічної ідентифікації. Життєві й культурні процеси при цьому оцінюються через традиції *етнічної самосвідомості*, що постає як ідеальний зразок.

Мова ворожнечі — будь-які висловлювання, що поширюють, підбувають, пропагують або виправдовують расову ненависть, ксенофобію,

антисемітизм та інші форми ворожнечі на основі нетолерантності, що включає такі, які ґрунтуються на агресивному націоналізмі й етноцентризмі, дискримінації та ворожості щодо меншин, мігрантів і людей з емігрантським походженням.

Підбурювання до дискримінації — вказівки, інструкції або заклики до дискримінації стосовно особи та/або групи осіб за їх певними ознаками.

Пособництво у дискримінації — будь-яка свідома допомога у вчиненні дій або бездіяльність, спрямовані на виникнення дискримінації;

Принцип недискримінації, встановлений статтею 2 Закону України “Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні”, передбачає незалежно від певних ознак: 1) забезпечення рівності прав і свобод осіб та/або груп осіб; 2) забезпечення рівності перед законом осіб та/або груп осіб; 3) повагу до гідності кожної людини; 4) забезпечення рівних можливостей осіб та/або груп осіб.

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.

Соціально-правова модель інвалідності стверджує “Права людей з інвалідністю — права людини” і робить акцент на незалежності, а не обмеженнях. Модель розглядає інвалідність як один із аспектів людського різноманіття і бере за основу загальна концепція рівності людей.

3. На що звертати увагу під час недискримінаційної експертизи освітніх видань. Поширені дискримінаційні практики в контенті шкільних підручників. Варто зауважити, що автори й авторки підручників, як і всі ми, — продукти того суспільства, де зростали й формувалися, в якому наявна, на жаль, дискримінація часто вважається нормою, а тому закономірно, що буває важко — без особливого аналізу й свідомого критичного підходу — помітити продукуювані дискримінаційні практики.

Далі наведено перелік найпоширеніших дискримінаційних практик, що мають місце у підручниках:

3.1. Кількісна диспропорція представленості осіб обох статей (також для характеристик віку, кольору шкіри, етнічності, релігії, інвалідності тощо).

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 загалом 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 чо-

ловіча 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. Справді, шанси залишити яскравий слід в історії (а отже, потрапити до контенту підручників) у представників чоловічої статі були незрівнянно вищими, ніж 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 виявляться яскравіше. Натомість це пояснення не може бути виправданням для авторів/авторок підручників. По-перше, навіть у випадках зафіксованих історичних досягнень жіноцтва нерідко можна бачити тенденційну схильність інтерпретувати їх менш масштабними та значущими, ніж “чоловічі”. По-друге, таке пояснення взагалі 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.

Аналогічно гендерній, треба прагнути до кількісної пропорційності й за іншими ознаками. Так, наприклад, зображена у підручнику група віруючих осіб не має представляти лише одну, хай і домінуючу у суспільстві, релігійну конфесію. А поміж фізично здорових людей — саме такими за замовчуванням є переважна більшість персонажів у текстах, завданнях, ілюстраціях — варто зображувати осіб з інвалідністю: це, зокрема, сприятиме їх кращій “соціальній видимості” та залученості до різноманітних соціокультурних комунікацій.

3.2. Представлення осіб різних статей, віку, етнічності, релігії та ін. лише у стереотипних соціальних ролях. Окрім кількісного співвідношення жіночих та чоловічих образів, детальному аналізу має бути піддано їх *якісне, змістовне 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. Наведемо найтипівіші приклади такого роду стереотипізації:

а) турботливість, пасивність, слабкість, емоційність, чутливість, конформність — цими особистісними рисами автори й авторки підручників значно частіше наділяють дівчат; тоді як хлопці зазвичай 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 суто на приватну сферу (сім’ю,

піклування про дітей, догляд за господарством — як виконавиці саме цих видів діяльності жінки згадуються в 1,5 раза частіше за чоловіків) без особливих претензій на якісь суспільно важливі досягнення, тоді як хлопців орієнтують на соціальний успіх на істотно масштабнішому — суспільному — рівні; знайти зображення хлопців чи чоловіків у ситуаціях, які демонстрували б 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 на керівних посадах), та 90 % — із 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 набагато пасивніший і такий, що зазвичай реалізується вдома (шиття, в’язання, куховарство тощо).

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

3.3. Сегрегація і поляризація за ознакою статі (меншою мірою за ознаками етнічності, релігії, інвалідності та ін.). Одним із ключових гендерних “системних збоїв”, зафіксованих у шкільних підручниках, є *сегрегація і поляризація за ознакою статі* — відверто стереотипна тенденція, що виявляється в 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. Наведемо типовий приклад: в умовах математичних задач (на одній сторінці) *чотири хлопчики пішли ловити окунів*, тоді як *три дівчинки почали чистити картоплю* (якби рибалити вирушили, наприклад, два хлопці й дві дівчинки, це дало б змогу “залучити” їх до спільної діяльності та уникнути сегрегації). В іншому прикладі — *Іван і Микола побилися через те, хто першим читатиме книгу, у той час як Олена і Оксана спокійно домовилися про гру на піаніно* — 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 лише 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, етнічного українця, православного, людини без будь-яких

фізичних обмежень. Дуже часто настанови щодо здорового способу життя, розпорядку дня, правил поведінки, цінностей, що є однаковим для всіх людей незалежно від статі, супроводжуються ілюстраціями, які зображують лише чоловіків/хлопців. Наприклад: ілюстрація правильних розпорядку дня та поведінки (вчасно прокинутися, застелити ліжко, вмитися, поспіdatи, уважно слухати пояснення в школі, акуратно скласти речі, вчасно зробити домашні завдання та лягти спати) і 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 самі 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 гендерночутливої⁵ мови. Важливим у протидії дискримінації за ознакою статі є використання *гендерночутливої мови* (англ. *non-sexist language*) — усного чи письмового висловлення, позбавленого *андроцентризму*, *сексизму* і будь-яких інших дискримінаційних форм і смислів⁶.

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 в мові “нормативності” чоловічого і “другорядності” жіночого, передусім через уживання форм чо-

⁵ 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.).

⁶ Розширити знання з цього питання можна звернувшись до розділу “Гендерована мова: вектори влади і впливу” (стор. 117 — 134) видання “Гендер для медій: Підручник із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей / За редакцією Марії Маєрчик (голова редколегії), Ольги Плахотнік, Галини Ярманової. — Київ: Критика, 2013”, електронна версія за посиланням: <http://www.ua.boell.org/web/650-679.html>.

ловічого роду для позначення групи осіб обох статей. Наприклад, фрази підручників *Любій шестикласнику!*, *Учень/читач повинен...* або *Уп'ятому класі ти вивчав...* адресовані як учням, так і ученицям, проте сформульовані лише у формі чоловічого роду, є дискримінаційними щодо 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 і стереотипізують особу за ознакою статі (найчастіше жінок).

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

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

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

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

в) виключає з 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 висловлювань щодо людей за ознакою їх статі, а й, користуючись наявними мовними ресурсами, зробити жінку “видимою” в усіх сферах людського життя. Різні мови неоднаковою мірою намагаються подолати гендерну упередженість, українська мова в цьому плані є надзвичайно багатою і гнучкою і надає широке коло можливостей, які можна згрупувати за стратегіями *фемінізації* (полягає у використанні наявних у системі певної мови та творенні нових фемінітивів — іменників жіночого роду на позначення осіб жіночої статі) і *нейтралізації* (передбачає нейтралізацію граматичного роду ресурсами лексичних засобів мови).

Використання фемінітивів, зафіксованих у словнику, та фемінітивів-новотворів. Оскільки зрушення мовної норми щодо активного творення й уживання фемінітивів в українській мові саме перебуває в активній фазі та поки ще не зафіксоване академічним мовознавчим дискурсом, повсюдне невикористання фемінітивів у тексті підручника не може бути оцінене як його вада. Проте прогресивною складовою підручника, од-

нозначно вартою схвалення в експертній оцінці, може бути вживання іменників на позначення осіб жіночої статі (фемінітивів) за різними характеристиками, родом занять, національністю тощо принаймні зафіксованих у Великому тлумачному словнику сучасної української мови⁷ (в 11 т.) або вживання, де це можливо, збірних іменників та описових конструкцій замість лише форм чоловічого роду.

Найбіднішими на фемінітиви є суспільна й військова сфери, оскільки жінки тривалий час не мали до них доступу. Проте світ змінюється, і українська мова має ресурс відображати 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 пригоді. На письмі крім повного формату — *учні й учениці* — можливий скорочений варіант *школярі/-ки*.

Використання збірних іменників та описових конструкцій на позначення множини осіб, серед яких є і жінки, і чоловіки, або коли статева належність 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 ін. Такий прийом потребує більшої “винахідливості” та ширшого словникового запасу, проте є достойною альтернативою не лише андроцентричним конструкціям, а в певних контекстах — і стратегії фемінізації.

5. Поради щодо уникнення використання дискримінаційної мови за іншими захищеними ознаками.

5.1 За ознакою кольору шкіри, етнічності, громадянства:

- уникати кількісної диспропорції представленості образів лише українського етносу, порівняно з іншими етносами, котрі живуть в Україні;
- уникати стереотипів, наприклад, роблячи позитивні або негативні узагальнення про членів певної етнічної чи національної громади, способами, які приховують людяність та індивідуальність людей;

⁷ 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*).

- уникати заохочення “расової або етнічної невидимості”, наприклад, використання зонтичних термінів, таких як “азіати”, “африканці”, “кавказці”, “араби”, який не враховує розмаїття різних етнічних та релігійних груп, які проживають на цих територіях. Замість цього варто вказувати, що люди з певної країни певної етнічності тощо;
- уникати використання зневажливого маркування, образливого гурму й етнічних і расових образ, наприклад, використання термінів, основною функцією яких є виокремлення деяких груп, наголос на їх ексцентричності чи небажаності або спроби відмежування за допомогою моделі “ми та вони”;
- уникати “позитивних”/зверхніх коментарів на підставі стереотипів, таких як “Ви так чудово говорите українською!”;
- уникати згадування міграційного статусу людей, таких як “колишній біженець/біженка”, “приїжджий”, “переселенка” тощо;
- використовуйте специфікатор у поєднанні з іменником “український”;

5.2. За ознакою інвалідності уникати:

- непотрібних посилань на фізичні та/або інтелектуальні здібності людини чи групи. *Наприклад: Сліпий [непотрібно] музикант грав на скрипці на місцевому концерті;*
- використання термінів, які прирівнюють особу або групу з інвалідністю, наприклад “епілептик”;
- вживання термінів, які визнають, що інвалідність це єдина характеристика людини або групи. *Наприклад: інвалід — людина з інвалідністю (правильно); глухі та сліпі — люди з порушеннями зору та/або слуху (правильно); інваліди — люди з порушеннями опорно-рухового апарату та люди з психічними розладами (правильно). Дитину з діагнозом аутизм слід називати “дитина з аутизмом” або “дитина, у якої аутизм”, а не “аутична дитина” або “дитина, яка страждає на аутизм”;*
- неточних термінів і евфемізмів для особи або групи з інвалідністю. *Наприклад: шизофренія є особливим типом психічного розладу, а не загальним терміном;*
- використання термінів жертви або страждальця, щоб звертатися до людини або групи, яка має/мала хворобу чи інвалідність.
- вживання терміна “спеціальний/особливий”, коли йдеться про людей з інвалідністю. У них немає “особливих потреб”, вони не є “особливими”, вони не вимагають “особливого ставлення”. Сегрегація людей з інвалідністю історично (і зараз) відбувається під прапором “особливий”;
- зайвих емоцій під час опису досягнень людей з інвалідністю, коли говорять про їхню повсякденну діяльність; це зверхня позиція — бачити або говорити про людину з інвалідністю, як про героя, через те, що він/вона чудово робить те, що робить.

Не можна описувати людей з інвалідністю крізь призму таких світоглядних моделей:

- *моральна, або, релігійна модель інвалідності*, що пов’язує інвалідність із гріхом і ганьбою, з відчуттям провини;
- *благодійна модель, або модель “трагедії”*, яка розглядає людей з інвалідністю як жертв обставин, котрі заслуговують на жалість та співчуття;
- *медична модель інвалідності*, що розглядає “інвалідність” як ваду чи хворобу, які потребують насамперед медичного втручання;
- *реабілітаційна модель розуміння інвалідності*, яка є різновидом медичної, розглядаючи інвалідність як недолік, що повинен бути виправлений фахівцями з реабілітації;
- *економічна модель інвалідності*, яка визначається нездатністю особи працювати.

Потрібно використовувати такі моделі для опису життя людей з інвалідністю:

- *модель посилення можливостей*: можливість жити в родині, бути повноправним членом громади, контроль клієнта за фінансовими ресурсами для отримання необхідних послуг та вільний їх вибір є основними засадами цієї моделі;
- *соціально-політичну модель інвалідності*, що визначає інвалідність як сукупність бар’єрів у ставленні, поведінці, просторі, котрі перешкоджають повній участі людей з інвалідністю в житті суспільства. Із соціально-політичного погляду люди з інвалідністю є меншиною, реалізації прав яких заважають перешкоди в суспільстві, створені більшістю. Відповідальність за їх усунення також лягає на більшість;
- *соціально-правову модель інвалідності*: “Права людей з інвалідністю — права людини” — основне її твердження. Акцент значно змістився з обмежень до незалежності. Сама інвалідність почала розглядатись як один з аспектів людського різноманіття. Підґрунтям цієї моделі є також загальна концепція рівності людей.

5.3. За ознакою віку варто враховувати:

- такі терміни, як “старший” і “молодший” є відносними й повинні використовуватися з розумінням та у певному контексті;
- терміни “люди похилого віку”, “молодь” і “молоді люди” переважно є нейтральними в їх конотації.
- терміни, які стали інституційно закріпленими протягом тривалого періоду часу — такі, як “пенсіонери” і “старше покоління” — також є безпечними у використанні.

Варто уникати використання виразів “молода та енергійна команда” або “зріла робоча сила” тощо. Кращі варіанти — “ефективна і динамічна команда” або “досвідчена” робоча сила.

Це особливо важливо з огляду на старіння населення України, пильну увагу сфери освіти до дітей та молоді, а також наслідки того, як говорять про осіб різного віку.

ЕКСПЕРТИЗА ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА: КОМЕНТАРІ Й РЕКОМЕНДАЦІЇ ЕКСПЕРТАМ

Мова підручників є основним орієнтиром у засвоєнні норм української літературної мови. Автори україномовних підручників мають керуватися чинним українським правописом.

З метою запобігання неправомірному застосуванню принципу транслітерації при відтворенні українською мовою власних назв із російської та інших слов'янських мов, зокрема особових імен і прізвищ російських діячів науки, культури, інших історичних осіб, рекомендуємо під час здійснення науково-методичної експертизи проєктів підручників звертати увагу на те, щоб їх автори дотримувалися мовно-культурної традиції та керувалися чинним українським правописом, зокрема щодо написання російських та інших слов'янських особових імен та прізвищ.

Український правопис рекомендує традиційне для українського мововжитку написання: *Пушкін, Лермонтов, Муравйов, Потьомкін, Кікін, Лебедєв, Бродський*. Російські особові імена за мовно-культурною традицією передають українськими іменами-відповідниками: *Олександр, Михайло, Микита, Григорій, Василь, Сергій, Йосип, Єлизавета* (Див. “Український правопис”, § 104 “Фонетичні правила правопису слов'янських прізвищ”).

Для врахування антидискримінаційного підходу при оцінці підручників, у подальших параграфах наведені приклади відповідних вад, характерних для навчальної літератури з різних дисциплін. Ці типові приклади відображають, в основному, ознаки гендерної дискримінації, оскільки саме цей вид дискримінації, за експертними оцінками, є на сторінках шкільних підручників найпоширенішим.

Українська мова

Кожна епоха ставить свої вимоги до рівня освіченості, критичності мислення, комунікабельності, вихованості, креативності учня, що забезпечують його життєвий успіх у соціумі. Одним із найдієвіших засобів підвищення якості мовної освіти є модернізація підручника української мови. Нині потрібні вартісні підручники, здатні викликати пізнавальний інтерес сучасного учня до вивчення української мови, бажання й потребу володіти нею.

Навчальна книга є носієм системного викладу основного освітнього змісту, засобом забезпечення засвоєння його (основна функція підручника) і формування ключових та предметних компетентностей учнів. Автори підручника української мови мають не лише орієнтувати учня на знання і вміння, а й формувати ціннісне ставлення до мови,

до світу, до родини, до себе й усього, що сукупно становить стрижень його як особистості; розвивати почуттєву сферу учнів, сприяти набуттю суб'єктного досвіду, щоб у майбутньому бути готовим до входження в соціум і досягнення в ньому успіху. Кожна дитина, формуючись як українськомовна особистість, має бути свідомою того, що, користуючись мовою, вона водночас повинна підтримувати її й допомагати функціонувати в суспільстві. А отже, бути свідомим носієм мови, її захисником і пропагандистом. Вивчаючи українську мову, учень має сприймати її не звужено (як один зі шкільних предметів), а як засіб ідентифікації себе з українською нацією; як знаряддя мислення, пізнання світу й себе в ньому; засіб розвитку та збагачення емоційного інтелекту; засіб становлення його як цікавого співрозмовника; засіб гармонізації міжособистісних і суспільних стосунків.

Експертиза — важливий етап визначення рівня якості навчальної книги й підготовки рішення на шляху масового впровадження шкільних підручників нового покоління. Необхідно брати до уваги чи не найвагоміший критерій оцінювання якості навчальної книжки — експериментальне апробування в умовах реального навчально-виховного процесу.

Компетентнісно орієнтований підручник української мови покликаний задовольнити потреби учня, створити умови для того, щоб кожен міг розвиватися відповідно до своїх нахилів, уподобань і можливостей. Експертам важливо звернути увагу на наявність у підручнику передумов для формування таких *ознак пізнавального й особистісного розвитку учня*, як ініціативність; сформованість мотивації досягнення; функційна грамотність; спостережливість; доброзичливість до чужої думки; схильність до роздумів; потреба і звичка користуватися книгами й іншими джерелами знань у пошуку відповіді на запитання; аргументованість думки; наявність життєвих цілей; побудова найближчої перспективи розвитку; потреба в самооцінюванні; наявність власної освітньої траєкторії; високий рівень самоповаги й самовизначення; здатність до відповідальності, саморозвитку та самоактуалізації; сформованість ціннісних орієнтацій та ін.

Перелік ключових підходів до мовної освіти в Державному стандарті й оновленій програмі становить методологічну основу сучасного підручника “Українська мова” для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Відповідно, навчання української мови має здійснюватися на підставі поєднання *компетентнісного, особистісно орієнтованого й діяльсного підходів*.

Зміст чинної програми визначають чотири лінії: *мовленнєва, мовна, соціокультурна й діяльнісна*. Серед них немає головних і менш важливих. Саме сукупно вони спрямовують роботу вчителя на досягнення результату, на виконання завдань. У розрізі компетентнісного підходу схематично це має такий вигляд:

Мовленнєва лінія	уміння й навички
Мовна лінія	знання
Соціокультурна лінія	світогляд, переконання, почуття, уподобання
Діяльнісна лінія	освітній результат як єдність <i>навченості, вихованості й розвинутості</i> , соціальний досвід

Якщо в умовах традиційного навчання результат визначали перші дві лінії й графа у програмі “Учні повинні знати”, “Учні повинні вміти”, то нині вони є складниками очікуваного результату.

Здійснюючи експертизу підручника, рецензент повинен звернути увагу на важливість реалізації в ньому соціокультурної змістової лінії. Програма пропонує перелік орієнтовних тем, що визначають стратегію цього напрямку. Автори підручників мають урахувати вподобання учнів, однак, з огляду на не завжди сприятливе соціокультурне середовище, варто доповнювати й розширювати перелік тем, тим самим спрямовуючи розвиток дитини в позитивне русло.

Соціокультурна змістова лінія передбачає, що кожен урок мови *має щось зробити, аби учень став морально й духовно кращим, внутрішньо багатшим*. Учня нині мало навчити, як правильно вимовити, ужити чи написати слово, поставити відповідний пунктуаційний знак, а як цим словом чи реченням не завдати болю, підтримати людину, заявити про свою позицію і водночас формувати почуття відповідальності за мовлене й написане слово.

Особливої ваги набуває *ціннісний аспект* навчально-виховного процесу, що спрямовує особистість у позитивне поле, сприяє формуванню ієрархічної композиції цінностей у свідомості учнів. Відповідно до того, яку позицію і які цінності посідають в ієрархії, складаються характеристики учня, формується почуття відповідальності, емпатії, поваги, світосприйняття, духовності, почуттєвої сфери тощо.

Освітній результат має становити єдність навчання, виховання й розвитку. Не сформувавши в учнів ціннісного стрижня, ми ніколи не матимемо цілісну особистість.

Особистісно орієнтований підхід означає, що ключовою фігурою навчального процесу є учень, котрий постає суб'єктом, здобувачем, а не споживачем знань. Усвідомлення себе в ролі суб'єкта діяльності сприяє формуванню вмінь ставити перед собою цілі, планувати й контролювати свої дії. Саме ці визначальні аспекти самостійності найменш розвинені в учнів.

Перехід на особистісно орієнтовану модель освіти передбачає навчання з максимальним урахуванням здібностей, потреб та інтересів кожної дитини й потребує впровадження теоретичних надбань лінгвістів про комунікативну орієнтованість усіх одиниць і категорій мовної системи; вивіщення людини у спілкуванні.

Підручник української мови для 9-го класу має містити систематизований логічно-послідовний виклад навчального матеріалу із *синтаксису складного речення*, що відповідає оновленій програмі з української мови, а також вимогам до обсягу й ступеня науковості розгляду матеріалу, співвідношення його розділів, параграфів із одиницями навчального часу, який відводиться на вивчення матеріалу. Незаперечною вимогою є грамотне використання в підручнику прийнятих у науці термінів та коректне наведення прикладів. Система знань повинна бути викладена вичерпно, зрозуміло й лаконічно. Підручник має бути написаний доступною цій віковій категорії учнів мовою, водночас він має сприяти набуттю досвіду спілкування нормативною мовою, неприпустимим є примітивне спрощення й наукова вульгаризація змісту.

Теоретичний матеріал потребує раціонального, чіткого й зрозумілого *структурування* на розділи й параграфи. Важливою вимогою до підручника є систематизація навчального матеріалу (таблиці, наочні схеми, класифікації, ілюстрації), що забезпечує краще зорове сприймання і якісне засвоєння його учнями.

Вивчення синтаксичних одиниць передбачає такі *етапи*:

- 1) усвідомлення лінгвістичної сутності синтаксичної одиниці, з'ясування її комунікативної функції на основі аналізу тексту;
- 2) формування навичок побудови синтаксичних конструкцій за заданими характеристиками для конкретних комунікативних актів;
- 3) створення власних висловлень відповідно до завдань і ситуації спілкування.

Поетапна робота сприятиме свідомому засвоєнню синтаксичних одиниць та доцільному вживанню їх у власному мовленні.

Приділяючи велику увагу формі, автори підручників не повинні забувати про значення, про те, заради чого ця форма існує. Аналіз досліджень сучасних лінгвістів дає підстави акцентувати увагу експертів на *комунікативному аспекті* навчання синтаксису в школі, який дає змогу вивчати синтаксичну будову мови в широкому контексті комунікативних можливостей людини й орієнтований на задоволення комунікативних потреб мовця, що забезпечуватиме, на думку дослідників, свідоме засвоєння учнями синтаксичної системи як засобу спілкування.

Комунікативний синтаксис спрямований на динамічний бік мовленнєвих висловлень, на особливості актуального членування їх у конкретних комунікативних ситуаціях, на встановлення мовленнєвих варіантів речень, комунікативної парадигматики, ролі порядку слів й інтонації у формуванні змісту висловлень.

Експерти мають визначити, чи передбачено в підручнику вивчення учнями синтаксичної будови мови як динамічної системи й усвідомлення функціонування синтаксичних одиниць у різних мовленнєвих актах, що сприятиме формуванню вмінь комунікативно доцільно користуватися синтаксичними засобами мови.

Акцент треба робити не стільки на структурі речення, скільки на суті (значенні) й на тому, що цю суть можна виразити по-різному. Варто показати великі можливості синтаксичної синонімії, наприклад: *Серце забилося радісно: ми під їжджали до моря. Серце забилося радісно, адже ми під їжджали до моря. Щойно ми під їхали до моря — серце забилося радісно. Ми під їхали до моря — і серце забилося радістю.*

Матеріал мовленнєвої змістової лінії має відповідати теорії та природі мовленнєвої діяльності, законам лінгводидактики й суміжних наук. Згідно з ними робота з розвитку мовлення не є довільним набором додаткових уроків (параграфів), які вчитель проводить на свій розсуд. Вона — невід’ємний складник усєї цілісної системи навчання української мови в 9-му класі, “вінець” опрацювання конкретних мовних тем. Види роботи з розвитку мовлення повинні бути органічно вмонтовані в структуру опанування синтаксису складного речення. До того ж зміст мовленнєвої лінії значно ширший, він пронизує всю систему опанування мови, а не обмежується зазначеним у програмі переліком типів переказів і творів.

Навчально-методичний апарат підручника має забезпечити: створення і взаємодію мотиваційного, змістового, операційного, рефлексійного компонентів навчальної діяльності дев’ятикласників; активізацію розумової й мовленнєвої діяльності; вивчення мовної теорії в контексті практичного застосування її в мовленні; розвиток пізнавальних, інтелектуальних, мовленнєвих, творчих здібностей, критичного мислення; стимулювання потреби в самоосвіті, саморозвиткові, самовизначенні, самореалізації, самооцінці; залучення до діалогічної взаємодії в роботі над змістом тексту (пошуку, осмисленні та інтерпретації інформації (готової і прихованої, що є в тексті), розуміння смислу її, виділення основної думки прочитаного, виявлення свого ставлення в емоційно-оцінних судженнях, міркуваннях); самовираження у творчій діяльності.

Необхідно обов’язково передбачити в підручнику моделювання навчальних ситуацій, в умовах яких учень усвідомлено виявляв би мету власної навчальної діяльності, сприймав і розумів поставлену вчителем, організовував свою діяльність, облаштовував навчальний простір, добрав або знаходив потрібну інформацію для засвоєння знань і досягнення поставлених цілей, обирав способи дій для розв’язання завдань учіння; докладав вольових зусиль із метою досягнення позитивного результату навчання; володів уміннями й навичками самоконтролю та самооцінки результатів своєї навчальної діяльності; усвідомлював способи своєї діяльності та прагнув її вдосконалити.

У підручнику має бути спланована робота над цілеспрямованим розвитком таких умінь: визначати мету діяльності; планувати, складати алгоритм виконання дій; прогнозувати результати; диференціювати нові й відомі знання; аналізувати причину успіхів і невдач у своїй діяльності. Це, зокрема, виявляється у: а) формуванні досвіду творчої діяльності учнів, розвитку загальнонавчальних (організаційних, загальномовлен-

невих, загальнопізнавальних, контрольно-оцінних) умінь; б) оволодінні узагальненими способами дій; в) моделюванні культурних і статево-рольових стандартів поведінки в різних ситуаціях; г) розвиткові активного пізнавального ставлення до природного та соціального середовища; д) пізнанні школярами своїх можливостей.

З огляду на те, що основним структурним компонентом підручника є текст, практичні заняття повинні мати “текстоцентричний” характер, тобто вивчення синтаксичного матеріалу має здійснюватися переважно на підставі текстів і завершуватися побудовою зв’язного висловлення. Опора на текст дасть змогу поєднати процес формування мовної і комунікативної компетентностей учнів. Освітній результат має становити єдність навчання, виховання й розвитку. Результатом навчання кожного уроку треба вважати *створений учнями продукт*. Таким “продуктом” найчастіше буде висловлення, проект, твір, розв’язання проблеми, діалог тощо.

Матеріал підручника необхідно ілюструвати методично доцільними світлинами, схемами, рубриками, символами та іншим графічним матеріалом, спрямованим на розкриття, конкретизацію, доповнення, глибше усвідомлення й засвоєння змісту основного навчального матеріалу; емоційне посилення змісту тексту. Конструкція методичного апарату до ілюстрацій у підручнику повинна подаватися у формі системи запитань і виконувати важливі методичні функції: а) планувати дії, які має виконати учень у роботі з ілюстраціями; б) підпорядковувати прийоми роботи з ілюстраціями специфіці та змісту основного тексту підручника.

Сучасний підручник — це книжка, у якій усі ілюстрації, умовні позначки й символи повинні бути зрозумілими й мати сучасний дизайн.

З погляду антидискримінаційної експертизи передусім варто звернути увагу на те, щоб текстовий матеріал вправ та ілюстрації не містили виявів андроцентризму, ейджизму, ксенофобії. Оскільки часто як мовний матеріал у вправах використовується фольклор, у якому зафіксовані реалії попередніх століть і який може містити дискримінаційні формулювання, наприклад, щодо ролі жінки чи щодо інших національностей чи релігійних конфесій, варто або уникати таких мовних одиниць, або наводити у вправі запитання для критичного переосмислення реалій з огляду на сьогодення. Скажімо, можна використати як речення для синтаксичного аналізу прислів’я, але тільки з обов’язковим коментарем щодо стереотипності й невідповідності цього прислів’я сучасній дійсності, неприпустимості домашнього насильства, згодко про чинне українське законодавство у сфері протидії насильству; приказка “Старе — як мале” має супроводжуватися коментарем щодо неприпустимості ейджизму в сучасному українському суспільстві, наведенням прикладів активної життєвої позиції старших людей тощо.

Українська література

Експертизу підручника з української літератури здійснюємо з урахуванням специфіки предмета, актуальних завдань літературної освіти, необхідності реалізації засадничих ідей діяльнісного, особистісно орієнтованого 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-евристичну 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 орієнтованого і компетентнісного підходів, мета навчання літератури має бути доповнена посиланням на необхідність формування компетентного учня-читача як суб’єкта читацької діяльності, особистісного й 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 ав-

торського задуму і творення власних смислів на підставі 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 за-сіб 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, здатності розрізняти й оцінювати художні явища, протистояти низьковартісній 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—9-й класи):

- 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 й емоції, формувати здібність отримувати естетичне задоволення від прочитаного та ін.

Необхідність реалізації ідей особистісно орієнтованого і компетентнісного 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, творчо-пошукової, проєктної діяльності; варіативність; рефлексивність; залучення компетентісно орієнтованих завдань та ін.

Відтак пріоритетними для навчальної книжки стають такі завдання:

1. Допомогти учневі зрозуміти себе, світ, своє місце у ньому, 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, організовувати (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: вміння визначати проблему; самостійно перевіряти й оцінювати інформацію, факти суспільного і культурного життя; урахувати альтернативні погляди; визначати наявність підтексту в інформації; синтезувати набуті 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 вчителю вибудувати модель навчання літератури в парадигмі діяльнісного, особистісно орієнтованого 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 урахувати 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).

Стовосовою літератури цю вимогу реалізують через запитання і завдання, які сприяють формуванню особистісного ставлення до виучуваного, ієрархії цінностей, спонукають учня до висловлення власної позиції, захоплюють до творчості, забезпечують становлення читацьких (уявляти, відчувати і співпереживати, 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 (перелік конкретних умінь, якими мають оволодіти учні) і маршрут вивчення теми (на що звернути увагу насамперед, які питання потребують поглибленого опрацювання, а які можна розглянути побіжно тощо);

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 компетентнісно орієнтованих 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);
- віддання переваги самостійній (парній, груповій) евристично-пошуковій діяльності, дебатним, дискусійним та іншим інтерактивним технологіям;
- реалізацію вимоги щодо первинності учнівської продукції (формування емоційно-ціннісного ставлення до проблеми, що розглядається) у формі усного (письмового) висловлювання, створення навчального проекту 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 само-вчителем з особистісного і читацького розвитку.

З огляду на необхідність дотримання антидискримінаційного підходу зазначимо найбільш типові вади, характерні для підручників з української літератури:

1. У підручниках із літератури наявна суттєва диспропорція в кількості чоловічих і жіночих образів (приблизно 75 % на 25 % на користь перших), зокрема в представленні письменників (95—100 %) та письменниць (0—5 %). Це стосується не тільки історичної ретроспективи, а й характеристики сучасної літератури, де кількість відомих авторок значно переважає аналогічну, скажімо, XVIII століття. Навіть якщо програма не передбачає вивчення творів котрихось із письменниць, можна хоча б згадати їхні імена в контексті того літературного напрямку чи періоду, які вивчаються. Окрім повернення на сторінки підручників прізвищ та творів відомих авторок, важливим є пояснення учнівству власне самих об’єктивних причин історичного виключення жінок із літературного

процесу, що відбувалося це не через їхню неспроможність, відсутність таланту чи бажання займатись письменництвом.

2. Якщо жінка і згадується у переліку видатних авторів та авторок, то, як правило, останньою (наприклад: “Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка”).

3. Представлені цитати видатних діячів літератури теж мають переважно чоловіче авторство (орієнтовно 90 %).

4. Художній ілюстративний ряд представлений в основному художниками-чоловіками (орієнтовно 85—90 %).

5. Навіть коли у підручнику згадуються твори жіночого авторства, не завжди це автоматично означає конкретну роботу учнівства з ними. Наприклад, блоки питань наприкінці навчальних тем чомусь іноді не містять питання про творчість письменниць чи поеток, хоча вивчення самої теми це передбачає. Інший приклад: тематика доповідей, що готуються учнівством, також дуже часто передбачає лише роботу з літературним доробком видатних постатей чоловічої статі.

6. Серйозною вадою підручників літератури є відсутність запланованої авторським колективом учнівської рефлексії стосовно змісту класичних літературних творів, їх критичного аналізу відносно стандартів та смислів сучасної культури. Дії та поведінка більшості згаданих у підручнику персонажів є адекватною тому часу, коли писалися ці літературні твори, але не сучасній реальності, де чимало цих зразків поведінки можна вважати дискримінаційними (передусім це стосується різних форм соціальної активності жінок і самого сприйняття жінки як особистості). Саме тому неодмінною стратегією авторського колективу мало б стати нагадування учнівству про специфіку тогочасних соціальних відносин, зіставлення стандартів поведінки, виявлених у літературних творах, із сучасними зразками реального життя, наприклад, із правами людини. Цієї мети можна досягти, скажімо, шляхом формулювання певних спеціальних завдань чи додаткових запитань до кожної теми.

Мови національних меншин

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 та громадські діячі наголошують на тому, що процес створення як українського підручника загалом, так і підручників із мов національних меншин потребує системного вдосконалення. Ці потреби пов'язані з тим, що зміст шкільних підручників із 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 їхнім 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.

Зміст компетентісно 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; 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 мають 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 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. Такі підручники рекомендовані для факультативних занять та гурткової роботи.

Підручник для II рівня є більш поглибленим, він повинен забезпечити достатній 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 окремий 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 використовується 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 — відповідний 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.

Надіслані на конкурсний відбір проекти підручників мають бути підручниками II та III рівнів.

Ключовим структурним елементом компетентнісно орієнтованого підручника з мови є навчальний текст. Навчальна інформація має подаватися адаптовано, у вигляді ситуацій, у яких ураховано цілі навчального процесу, рівень навченості, вікові психологічні особливості учнів. Компетентнісно орієнтований підручник має характеризуватися викладенням матеріалу, за якого нові поняття даються з описанням, що робить його навчальним. У навчальному тексті слід зафіксувати обсяг необхідних понять, методів і засобів, що й визначають рівень та обсяг знання, оволодіння якими є необхідним для розуміння цих текстів. Кожному виду тексту властивий 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, провідних 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;
- посильною для учнів за обсягом.

Структура основного тексту має бути чіткою та очевидною. Така побудова полегшить його розуміння учнями. 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 в абзаці також доцільно обмежувати, оскільки увага читача слабшає до кінця абзацу. Урахування психологічних особливостей процесу розуміння навчальних текстів дає змогу авторові розрахувати обсяг одного параграфа таким чином, щоб робота над ним із боку учня тривала не менше 20—25 хвилин, але не перевищувала 30—35 хвилин.

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.

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

Експертам варто врахувати таке: по-перше, додатковий текст за змістом має бути близьким до основного; по-друге, доцільно передбачити певні види роботи з такими пізнавальними відомостями, що дасть змогу пов'язати їх із основним матеріалом; по-третє, тексти не повинні містити двозначні вислови або твердження.

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 уміння його розуміти. Саме від рівня розуміння навчального матеріалу залежать повнота, глибина, гнучкість знань, умінь, способів діяльності школярів, висока результативність навчання мови.

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

В основі розуміння тексту перебуває 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 загалом. 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 поясненням 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 трудності 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 урахувати 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 довгочасній 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, -ость, -єсть, -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. У параграф входять також додатковий і пояснювальний тексти в обсязі 30 % основного;

4) вкладання в речення змісту, що має значення й поза межами шкільного життя. Варто також уникати вживання надто коротких речень одне за одним. До того ж певні складніші речення сприймаються краще, ніж прості (такі, що містять субпідрядні речення, які вводяться за допомогою слів *який, що, тому що,...*);

5) удосконалення та виділення структури навчального тексту підручника; взаємопов'язані думки в навчальних текстах необхідно розташовувати достатньо близько, оскільки вони повинні одночасно зберігатися в короткостроковій пам'яті;

б) доступність для самостійного опрацювання учнями.

З метою цілеспрямованого системного формування в учнів розуміння навчальних текстів виокремлюються такі етапи роботи над змістом прочитаного навчального тексту: орієнтування у фактичному змісті; смисловий аналіз; діалогічна взаємодія учня з текстом, узагальнення. Відповідно до вказаних етапів роботи над навчальними текстами в дидактичному забезпеченні передбачено цілеспрямоване формування таких умінь (прийомів) роботи над ним: пошук ключових слів, пізнавальних труднощів (невідомих, незрозумілих слів), відповіді на запитання, самостійне формулювання запитань до навчального тексту, наведення прикладів, висловлення оцінних суджень.

З погляду антидискримінаційної експертизи передусім варто звернути увагу на те, щоб текстовий матеріал вправ та ілюстрації не містили виявів андроцентризму, сексизму, ейджизму, ксенофобії, які, можливо, якоюсь мірою можуть бути частиною деяких культур, проте є неприпустимими в сучасному українському суспільстві. Оскільки часто як мовний матеріал у вправах використовується фольклор, у якому зафіксовані реалії попередніх століть і який може містити дискримінаційні формулювання, наприклад, щодо ролі жінки чи щодо інших національностей чи релігійних конфесій, варто або уникати таких мовних одиниць, або наводити у вправі запитання для критичного переосмислення реалій з огляду на сучасність України та її чинне законодавство.

Зарубіжна література, інтегрований курс “Література”

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 з 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 спрямовуватися 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 та 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 вирізнятися системним підходом до вивчення предмета, тобто органічно поєднувати цілі, зміст і структуру навчального матеріалу, методи й засоби навчання, навчальну діяльність школяра.

Підручники з літератури для основної школи повинні відповідати найважливішим дидактичним вимогам: наявність провідного компонента — літературно-художньої освіти, цілісність методичної системи, реалізація розвивальних і виховних можливостей предмета. Це підручник, в якому викладаються основи наукових знань з літератури відповідно до цілей навчання, програми, вимог дидактики й методики та залучаються *уривки художніх текстів* як осно-

ви літератури — видатних творів письменників, що втілили в собі ідеали добра, любові, справедливості, честі та інших загальнолюдських цінностей.

Основний навчальний текст у підручниках із 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 з літератури покликані спрямовувати учнів на оволодіння основами ключових і літературної компетентностей (складники останньої зазначено вище).

Концепція компетентісно орієнтованого підручника з 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 компетентісного підручника з літератури. Психологи (Л. Виготський, О. Нікіфорова, П. Якобсон, М. Арнаудов, Л. Добраєв 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 (Т. Радзівська, Г. Тульчинський, В. Тюпа, А. Цукер, Ю. Шатін, А. Ярулов 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 з літератури її зазвичай представлено вступними статтями до розділів, системою вступних 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 літератури комунікативну фазу розроблено у вигляді запитань і завдань до художнього тексту.

Завершується формування моделі художнього сприйняття і читацьких 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 репрезентовано завданнями для самостійної роботи, на закріплення й узагальнення набутих знань, підбиття підсумків вивчення певного 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 з літератури дав змогу сформувати такі вимоги до класичного навчального тексту як функціонального й спеціалізованого:

1. *Відповідність навчальній програмі.* Звертаємо увагу, що за наявності в навчальній програмі тем (персоналій, художніх творів) на вибір учителя, у підручнику має вміщуватися методичний апарат до кожної із запропонованих тем (персоналій, художніх творів).

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

3. Для автора навчальних текстів підручника надто важливим є *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. Але слід зважати на те, що учні 9-го класу результативно засвоюють 1,5—2 сторінки теоретичного або біографічного тексту. Це стосується також вступних статей до розділів. Тому матеріал слід організувати таким чином, щоб учені мав можливість ефективно 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 стрункість розповіді й спровокувати непередбачувані навчальні ситуації. З другого боку, діалогічність, за В. Біблером, є суттєвою рисою людського мислення, яке поза діалогом, опосередкованим певним предметним змістом не може сформуватись 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 розвитку 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, які 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 та запам'ятовування. Щоб збільшити комунікативність навчального тексту, надати йому візуальної привабливості, потрібно належним чином його організувати, провести грамотну структу-

ризацію 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 домінанту виучуваного на певний момент матеріалу.

З огляду на необхідність дотримання антидискримінаційного підходу при написанні підручника, зазначимо найбільш типові вади, характерні для підручників з літератури, у тому числі й зарубіжної літератури та інтегрованого курсу “Література”:

1. У підручниках із літератури наявна суттєва диспропорція в кількості чоловічих і жіночих образів (приблизно 75 % на 25 % на користь перших), зокрема в представленні письменників (95—100 %) та письменниць (0—5 %). Це стосується не тільки історичної ретроспективи, а й характеристики сучасної літератури, де кількість відомих авторок значно переважає аналогічну, скажімо, XVIII століття. Навіть якщо програма не передбачає вивчення творів котрихось із письменниць, можна хоча б згадати їхні імена в контексті того літературного напрямку чи періоду, які вивчаються. Окрім повернення на сторінки підручників прізвищ та творів відомих авторок, важливим є пояснення учнівству власне самих об’єктивних причин історичного виключення жінок із літературного процесу, що відбувалося це не через їхню неспроможність, відсутність таланту чи бажання займатись письменництвом.

2. Представлені цитати видатних діячів літератури теж мають переважно чоловіче авторство (орієнтовно 90 %).

3. Художній ілюстративний ряд представлений в основному художниками-чоловіками (орієнтовно 85—90 %).

4. Серйозною вагою підручників літератури є відсутність запланованої авторським колективом учнівської рефлексії стосовно змісту класичних літературних творів, їх критичного аналізу відносно стандартів та смислів сучасної культури. Дії та поведінка більшості згаданих у підручнику персонажів є адекватною тому часу, коли писалися ці літературні твори, але не сучасній реальності, де чимало цих зразків поведінки можна вважати дискримінаційними (передусім це стосується різних форм соціальної активності жінок і самого сприйняття жінки як особистості). Саме тому неодмінною стратегією авторського колективу мало б стати нагадування учнівству про специфіку тогочасних соціальних відносин, зіставлення стандартів поведінки, виявлених у літературних творах, із сучасними зразками реального життя, наприклад, із правами людини. Цієї мети можна досягти, скажімо, шляхом формулювання певних спеціальних завдань чи додаткових запитань до кожної теми.

Іноземні мови

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 та 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 віднесено комунікативно-діялісну 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 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.

Отже, зміст навчання, репрезентований у підручнику, ґрунтується на таких *принципах*:

- 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, комунікативний, 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, в яких видах навчальної діяльності, яких формах і якими способами вони реалізуються; як співвідносяться компоненти використовуваної моделі навчання.

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 й**

прийоми, що забезпечують поточну (актуальну) і цільову (загальну) мотивацію.

5. Індивідуалізація навчання: форми, способи та 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), підстановні 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 і 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 навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), 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 (параграфа) 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 і способи здійснення контролю/самоконтролю рівня оволодіння учнями іноземною мовою, види й об'єкти контролю, їх доцільність та 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- та 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, котрі 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, умотиваність і усвідомлення виконуваних 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 керувати 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-мовленневих 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 мовленневих 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 виправляти;
- наявність емпатичних здібностей — уміння бачити й оцінювати світ із позиції іншої людини та антиципації — здатності прогнозувати інформацію, уміщену в підручнику, яка надходить через різні канали сприймання: зміст текстів для читання та слухання, зміст продуктованих співрозмовником мовленневих 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 й 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.

Оскільки основна мета вивчення іноземної мови — інтеграція до міжнародної комунікації, то інформація, яку отримує учень з підручника, має відображати, зокрема, й сучасний стан тієї іноземної мови, яка вивчається, включно з останніми тенденціями й змінами. Так, наприклад, варто врахувати досвід мовної політики в англійській, німецькій, французькій мовах з огляду на рекомендацію про усунення сексизму з мовного вжитку, яку прийняла Рада Європи у 1990 році⁸.

Алгебра та геометрія

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 і 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 виконання 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: сучас-

⁸ Докладніше про це можна прочитати на стор. 126 — 129 видання “Гендер для медій : Підручник із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей / За редакцією Марії Маєрчик (голова редколегії), Ольги Плахотнік, Галини Ярманової. — Київ: Критика, 2013”, електронна версія за посиланням: <http://www.ua.boell.org/web/650-679.html>.

на, 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 наочною (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 взаємопов'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 неоднаковими навчальними досягненнями, 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 окремих, так і узагальнених умінь.

Здебільшого в тексті кожного параграфу доцільно навести типові задачі та їхні розв'язки 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 цього 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 умінь 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 та 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 зі спрямуванням на змістово-методичні лінії розміщення матеріалу.

Підручником забезпечується *організація самостійної роботи учнів*. Цьому сприяють, крім вказівок і порад, контрольні запитання (після кожного параграфу, на кожне з них є точна відповідь у тексті параграфу), 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 великою 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.

Підручник має враховувати недискримінаційний підхід в освіті з огляду на особливості певного предмету. Слід чітко означити особисту недискримінаційну позицію авторів/авторок підручника у змісті викладеного у підручнику матеріалу. Це виявляється у звертаннях до учнів/учениць із поясненнями історичних причин меншого внеску жінок у розвиток математичної науки через утруднений доступ до освіти загалом та вищої освіти протягом значного історичного періоду.

Як приклади дискримінаційного контенту можна навести зміст окремих задач у підручниках попередніх років. “Мати та донька готують великодні крашанки”, “Хлопці у вихідні дні грали на стадіоні у футбол”. Тобто і хлопці, і дівчата показані у стереотипних ролях.

У підручнику не можуть наводитися прямі та непрямі стереотипні судження про вторинність жінки порівняно з чоловіком та її нездатність

успішно вивчати предмет, займатися серйозними науковими дослідженнями або отримувати професію, пов'язану з математикою та успішно працювати на цих теренах. Мають подаватися приклади з життя та діяльності відомих науковиць, котрі досягли значних успіхів у розвитку математичної науки (наприклад, Феано, Гіпатія Александрійська, Емілію Шатле, Аньєзі Марія Гаєтана, Софія Жермен, Софія Ковалевська, Ніна барі, Софія Яновська та інші).

Історія України та всесвітня історія

Сучасний етап розвитку загальноосвітньої школи потребує подальшого дослідження проблем формування змісту історичної освіти, шляхів його реалізації у навчально-виховному процесі: програмах, підручниках, на уроках, під час оцінювання учнівських досягнень. Необхідність подальшого удосконалення історичної освіти зумовлює розроблення науково-методичних рекомендацій для ефективного вивчення історії України та всесвітньої історії у 9-му класі.

Навчальний матеріал обох історичних курсів охоплює провідні події, явища, процеси, тенденції суспільного розвитку кінця XVIII — XIX ст. Серед фахівців немає одностайної думки, який, власне, період мають вивчати учні у 9 класі: кінець XVIII — XIX ст., або кінець XVIII — початок XX ст. Це пояснюється тим, що серед істориків і методистів популярним є погляд на “довге XIX століття”, яке тривало до початку Першої світової війни. Попри те, що за програмою учні завершують вивчення історії стандартним календарним періодом, вчителю варто звертати увагу учнів на пролонгованість процесів XIX ст.

Зміст курсу історії України, який досліджуватимуть учні 9-го класу, має особливості. Насамперед пов'язані з тим, що дев'ятикласники вперше починають системно вивчати життєдіяльність провідників українського руху XIX ст. — етнографів, істориків, політичних, громадських і церковних діячів, їхні твори, що підносили значення народу, його право керувати суспільним життям на своїй території; учні вчать аналізувати, інтерпретувати, здійснювати критичний аналіз історичних і літературних джерел, визначаючи програмні цілі, теоретичні постулати лідерів українського руху.

У контексті зазначеного доцільним стане використання авторами підручників, учителями матеріалів збірника наукових праць “Проблеми історії України XIX — початку XX ст.”, який випускається відповідним відділом Інституту історії України. Матеріали збірника присвячені історії українських земель протягом “довгого” XIX ст. У виданні висвітлюється широке коло проблем економічного, суспільно-політичного, культурного та духовного життя цієї історичної доби. Актуальними для

авторів підручників, учителів є праці українського історика І. Гірича⁹, присвячені різним аспектам підручникотворення, проблемам формування національної історичної пам'яті як важливого чинника консолідації суспільства, видатним постатям українського відродження XIX ст. Оскільки у змісті курсу історія України значну увагу приділено економічним аспектам, рекомендуємо всім зацікавленим особам скористатися напрацюваннями істориків О. Реєнта та О. Сердюка¹⁰.

Сучасні європейські і світові вимоги до навчання історії передбачають багатоаспектне, полікультурне висвітлення історичної, духовної і культурної спадщини модерної доби, історико-культурних традицій народів, які жили на території України, їх розвитку, взаємозбагачення. Тому завдання вчителя — дотримуватися альтернативності у викладанні історії, висвітлюючи суперечливі погляди на події кінця XVIII—XIX ст., різні підходи до пояснення історичних процесів зазначеного періоду. Підручники мають бути політично нейтральними, такими, у яких немає стереотипів і мови ворожнечі у викладі контроверсійних питань, насамперед з історії України.

Зауважимо, що пріоритетним напрямом сучасної шкільної історичної освіти загалом, у 9-му класі зокрема, українська педагогіка вбачає у реалізації діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів¹¹.

Відповідно до програми, предметна історична компетентність — інтегральний показник діяльності учнів 9-го класу — охоплює системні знання про головні події, явища та тенденції в історії України та світу в Новий час, зокрема провідні тенденції економічного, соціально-політичного, культурного розвитку у XIX ст., становлення індустріального, модерного суспільства

Триває робота вчителя над розвитком у дев'ятикласників уміння використовувати різні історичні джерела для виявлення змін у житті та світогляді людей, представляти власне розуміння історії з використанням відповідного понятійного апарату й виважено розглядати контроверсійні і суперечливі теми.

Відомо, що складовими предметної історичної компетентності є: хронологічна, просторова, інформаційна, логічна, аксіологічна компетентності — навчально-пізнавальні дії учнів, спрямовані на опанування відповідними елементами історичного змісту.

Нагадаємо, що відповідно до змісту курсів історії 9-го класу, хронологічна компетентність передбачає вміння учнів визначати послідовність

⁹ Ця думка була врахована під час внесення змін до програми з історії 9-го класу, яка буде запроваджена у 2017/2018 н. р.

¹⁰ Докладніше див.: <http://www.i-hyrych.name/Vyklad/HistMemory.html>.

¹¹ Докладніше див.: *Реєнт О. П.* Сільське господарство України і світовий продовольчий ринок (1861—1914 рр.) : монографія / О. П. Реєнт, О. В. Сердюк. — К : Ін-т історії НАН України, 2011 та ін.

подій періоду, хронологічно співвідносити (синхронізувати) процеси, які відбувалися на землях України, із загальноєвропейськими тенденціями історичного розвитку, зокрема, український національно-визвольний та політичний рух з європейським. Звертаємо увагу, що хронологічний складник узагальнено розписаний у програмі з історії України.

Просторова компетентність — це вміння учнів орієнтуватися в історико-географічному просторі модерної доби, використовувати карту як джерело інформації під час характеристики історичних фактів Нового часу. Відповідно до вимог компетентнісного навчання, учні мають не лише показувати на карті українські землі у межах імперій, основні місця, пов'язані з певними подіями, а й за допомогою карти порівнювати політико-адміністративний устрій цих земель у складі Російської імперії та Австрійської монархії на різних етапах, території, охоплені національно-визвольним рухом в українських землях та революційними подіями у країнах Європи, описувати й характеризувати модернізаційні процеси. У такий спосіб державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів спрямовують зусилля школярів і вчителів на формування просторової, інформаційної та логічної компетентностей.

Інформаційна компетентність дев'ятикласників формується за умов пояснення учнями фактів і явищ кінця XVIII—XIX ст. на підставі інформації, отриманої з різних джерел, їх аналізу, оцінювання, порівняння. Це дасть змогу школярам характеризувати модернізаційні, культурологічні процеси, становлення основних політичних напрямів українського національно-визвольного руху. Логічну компетентність утворюють уміння дев'ятикласників пояснювати історичні факти, аналізувати їх, формулювати теоретичні поняття. На уроках історії дев'ятикласники мають навчитися аналізувати суспільно-політичні, національні рухи в країнах Західної і Східної Європи, зокрема в Україні, розкривати причини, особливості, характер, перебіг, причини поразок і наслідки революцій, інтерпретувати причини, які гальмували національний рух, зберігали прихильність до імперських концепцій існування України, зіставляти модернізаційні, культурологічні процеси в українських землях з аналогічними процесами в європейських країнах.

Аксіологічна компетентність передбачає уміння учнів формулювати версії й оцінки історичних подій, постатей Нового часу, соціально-економічних і культурних зрушень модерної доби, визначаючи їхні наслідки для соціального розвитку та життя людей. Звертаємо увагу, що критичне оцінювання фактів минулого й діяльності осіб має спиратися на набуті учнями знання, загальнолюдські й національні цінності.

У змісті підручника, уроку компетентнісний підхід реалізується, з одного боку, через опрацювання відповідної навчальної інформації, з другого — через систему завдань, які мають перевірити сформованість певної компетентності. Складаючи такі завдання як вчителі, так і автори

підручників, мають орієнтуватися на праву графу програми — Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Сучасна ситуація в Україні вимагає й компетентнісного виховання. Воно передбачає як громадянознавчий, так і навчальний аспекти. Зміст підручника й уроків має спонукати дев'ятикласників до вироблення власної думки, позиції щодо історичних подій і постатей. Цьому також сприятиме діалогічний виклад навчального матеріалу, наявність звертань до дитини, персонально орієнтованих запитань і завдань тощо.

Загалом курс всесвітньої історії впливає на розуміння дев'ятикласниками необхідності демократичних перетворень у суспільстві. Зміст курсу історії України 9-го класу спрямований на формування в учнів стійких уявлень про необхідність здобуття Україною незалежності в новітній час. Саме тому він відіграє важливу роль у світоглядному розвитку дитини.

Підручник має враховувати недискримінаційний підхід в освіті з огляду на особливості предмета. Має бути чітко означена особиста недискримінаційна позиція його авторів/авторок щодо інтерпретації історичних подій. Це виявляється у звертаннях до учнів/учениць із поясненнями історичних причин меншого внеску жінок у публічні сфери суспільного життя через утруднений доступ до цих сфер життя в описуваний період. У підручнику не можуть міститися стереотипні судження про вторинність жінки порівняно з чоловіком та її нездатність займатися серйозними державницькими або військовими справами чи взагалі бути управительками.

Як приклад дискримінаційного змісту наводимо висловлювання з тексту підручника: “Перебування жінок у січовій фортеці не допускалося ні за яких обставин”. Воно однозначно потребує подальшого пояснення: чим саме були зумовлені такі неоднакові вимоги суспільства до чоловіків, які мали необмежений доступ до січової фортеці, і до жінок, яким прямо заборонявся доступ, чи змінилися ситуація з правами жінок в сучасному світі, як саме.

У зміст підручника мають бути включені інші сфери функціонування суспільства, у тому числі приватні, внесені описи історії повсякденності. У наведених історичних джерелах слід обов'язково наводити джерела, авторками яких є жінки.

Отже, автори/авторки підручника мають використати весь можливий інструментарій, аби зробити жінок видимими суб'єктами в сенсі історичного процесу.

Основи правознавства

У навчальній програмі “Основи правознавства” метою навчання правознавства в основній школі є “надання учням основ правових знань, виховання поваги й любові до своєї держави та державотворчих і правотворчих традицій, забезпечення умов для формування елементів правової культури, правових орієнтирів і правомірної поведінки школярів”. Досягнення цієї мети потребує появи підручника нового покоління з основ правознавства, що ґрунтується на сучасних концептуальних підходах до його укладання й конструювання.

Аналіз наукової літератури та практики підручникотворення в Україні в останні два десятиріччя дає змогу сформулювати основні концептуальні положення зі створення підручника з основ правознавства для учнів 9-х класів, до яких зараховуємо такі.

I. Підвалинами створення підручника як засобу навчання основ правознавства учнів основної школи є сформульовані в чинних державних документах у галузі освіти (насамперед у Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти) вимоги до навчання цього предмета, які повинні бути реалізовані авторами підручника.

Відтак, підручник з основ правознавства має ґрунтуватись на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів та забезпечувати засвоєння кожним учнем змісту предмета “Основи правознавства”.

Очевидно, підручник як навчальна книга з предмета має відповідати визначеній у Державному стандарті меті освітньої галузі “Суспільствознавство”, а саме “створити умови для особистісного розвитку учня, формування його соціальної і громадянської компетентностей шляхом засвоєння різних видів соціального досвіду, що складається із загальнолюдських, загальнокультурних та національних цінностей, соціальних норм, громадянської активності, прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій і різних думок”.

При цьому, враховуючи недискримінаційний підхід в освіті, доречним є толерування будь-яких форм самовираження особи у всіх аспектах життя (релігійні погляди, риси характеру тощо).

Водночас неприйнятним є нав’язування авторами тих чи інших дискримінаційних (у т.ч. стереотипних) уявлень (за будь-якими ознаками), які хоч і можуть відповідати національним традиціям, водночас суперечать приписам міжнародного й українського антидискримінаційного законодавства.

II. Оскільки структура змісту підручника задається програмою предмета “Основи правознавства”, він покликаний реалізовувати його мету і завдання, зберігаючи структуру й послідовність змісту на підставі сучасних підходів до викладення матеріалу, оригінального поєднання основного, додаткового текстів та позатекстових компонентів.

Важливо, щоб підручник повністю відповідав державній програмі за змістом і кількістю годин, відведених на вивчення основ правознавства. Це означає, що його зміст і наведені в ньому запитання й завдання мають спрямовуватись на опанування учнями знаннями, уміннями й навичками, визначеними правою графою програми.

III. Зміст підручника з основ правознавства має забезпечувати між-предметні зв'язки й бути тісно пов'язаним із змістом усієї галузі суспільствознавчої освіти — початкової (предмет “Я і світ”) та основної (курси історії України та всесвітньої історії) школи.

IV. Концепція підручника з основ правознавства має передбачати можливість його використання як для самостійного засвоєння навчального матеріалу учнями на уроці, так і для самостійної роботи школярів удома. Відтак обсяг текстів у підручнику повинен бути педагогічно доцільним, їх будова має бути чіткою, а виклад — послідовним, логічним і лаконічним. Для уможливлення реального засвоєння навчальної інформації всіма учнями без вагомій допомоги вчителя на кожному уроці, структура тексту має будуватись у вигляді комбінації невеликих за обсягом смислових частин.

V. Через специфіку права як галузі знання й власне предмета “Основи правознавства” підручник із основ правознавства залишається основним засобом навчання, тому має відповідати таким вимогам, як науковість і одночасно доступність матеріалу; системний, діалогічний та пояснювальний його виклад; яскраво виражене емоційне забарвлення.

VI. Представлений у підручнику з основ правознавства навчальний матеріал, запитання й завдання для учнів має:

- 1) відповідати віковим особливостям дев'ятикласників;
- 2) ґрунтуватися на їхньому життєвому досвіді (наприклад, розгортати діалог навколо проблем, що стосуються неповнолітніх осіб);
- 3) бути практико-орієнтовальними (наприклад, описувати моделі правомірної поведінки суб'єктів правовідносин);
- 4) будуватися на основі проблемного викладу — давати учням можливість розмірковувати, формулювати та висловлювати власне ставлення до правових подій, явищ, процесів, дій учасників правовідносин чи фігурантів правових ситуацій;
- 5) передбачати опрацювання навчальної інформації учнями як індивідуально (читання тексту, написання творів-роздумів, формулювання висновків), так і в співпраці з іншими (в малих групах, парах чи трійках);
- 6) виховувати повагу до різноманітних форм проявів людської особистості та нетерпимість до будь-яких проявів упередженого чи дискримінаційного ставлення.

VII. Підручник з основ правознавства повинен бути укладений таким чином, щоб за його допомогою вчитель правознавства був спроможний послідовно організувати різні види пізнавальної діяльності учнів на уроці, як-от:

- а) актуалізація наявних в учнів знань та їхнього ціннісного досвіду;
- б) мотивація учнів до вивчення теми, розділу;
- в) засвоєння й осмислення в процесі активної пізнавальної діяльності учнів нових знань (юридичних понять, процесів, явищ, їх ознак, зв'язків між ними, прикладів, що їх ілюструють і конкретизують);
- г) формування й удосконалення предметних і операційних умінь і навичок учнів відповідно до програми;
- д) узагальнення та рефлексія засвоєного учнями змісту, приведення його в систему з тією інформацією, що вже їм відома;
- е) повторення та закріплення вивченої інформації;
- є) подальше осмислення засвоєного учнями змісту теми й розділу в процесі роботи вдома.

VIII. З огляду на те, що основним завданням навчання дев'ятикласників основ правознавства є формування їхньої правової предметної компетентності, вкрай важливо, аби підручник із основ правознавства передбачав урізноманітнення пізнавальної діяльності учнів для забезпечення виконання цього завдання. Тому за будовою та змістовим наповненням він повинен уможливлувати проведення вчителем правознавства уроків різного типу, як-от:

1) вступний урок, де вчитель ознайомлює учнів із метою й завданнями нового для них навчального предмета, структурою підручника, правилами роботи на уроці тощо;

2) уроки засвоєння нового для учнів змісту, формування їхніх умінь і навичок, коли діяльність учнів відбувається навколо опрацювання текстів, що містять нову для них інформацію, та виконання вправ, де зміст підручника має будуватися відповідно до завдань кожного з таких уроків;

3) уроки рефлексії та уроки узагальнення засвоєного матеріалу, для проведення яких підручник має вмещувати підсумкові комплексні завдання (тестові завдання, завдання з розв'язання правових ситуацій, творчі завдання до тем розділу);

4) практичні заняття як уроки формування й удосконалення предметних умінь учнів, що повинні мати конкретну тему, мету й завдання, відповідне змістове наповнення (наприклад, фабули правових ситуацій із запитаннями й завданнями до них), вправи та інструкції для учнів з їх виконання, добірку джерел і матеріалів (фрагменти нормативно-правових актів, художніх і публіцистичних текстів, ілюстрації тощо).

IX. Оскільки учні різняться рівнями своїх пізнавальних можливостей, якісний підручник із основ правознавства має передбачати значну (навіть надлишкову) кількість пізнавальних завдань для учнів. Тоді шляхом самостійного опрацювання більшої кількості завдань чи виконання, наприклад, творчих завдань, "просунуті" в предметі учні долатимуть закладений підручником так званий усереднений рівень, а вчитель зможе організувати навчання школярів із урахуванням як їхніх індивідуальних особливостей, так і ступеня навченості всього класного колективу.

Х. Підручник із основ правознавства має реалізовувати такі основні функції навчальної книги:

1. Інформаційна функція, яка забезпечується авторським текстом (розкриває основні ідеї теми); дидактичними завданнями (репродуктивного, творчого, проблемного та іншого характеру); додатковими текстами, що доповнюють, конкретизують, ілюструють авторський текст (таблиці, схеми, фрагменти нормативно-правових актів тощо);

2. Розвивальна функція, що реалізується через різноманітні за змістом і цікаві для учнів тексти, а також систему пізнавальних завдань, що містить завдання:

- з розвитку пізнавального інтересу й мотивації учнів (можуть виявляти наявні в учнів знання з теми, набуті в інших шкільних предметах чи оточенні);
- для осмислення учнями нового матеріалу та розмірковування;
- з розвитку критичного мислення учнів, що передбачають здійснення ними аналізу, синтезу, доведення, порівняння та висловлення власної думки;
- рефлексивні (з оцінки досягнутих результатів уроку чи застосованих видів навчальної діяльності) та узагальнювані (з підбиття підсумків вивченого чи виконаного).

Різні типи завдань у підручнику призначені для навчання учнів різних способів пізнання — від оволодіння розумовими операціями (аналіз, порівняння, узагальнення, доведення та ін.) до перенесення знань і способів діяльності в нову ситуацію. Вони також сприяють формуванню критичного мислення учнів, розвитку їхнього світогляду й творчих здібностей.

Завдання для учнів у підручнику мають передбачати оптимальне поєднання різних форм навчання: індивідуальної, кооперативної (парної чи групової) та колективної. Отже, обов'язковим елементом підручника мають бути детальні інструкції для учнів із виконання завдань, що можуть передувати тексту завдання чи бути зібрані в додатку.

3. Виховна функція, яка відтворює визначені програмою людиноцентричний і аксіологічний підходи в контексті юридичної науки, що забезпечуються:

1) змістом основного й додаткових текстів, в основі яких перебуває ідея про те, що право є мистецтвом добра і справедливості та ефективним регулятором суспільних відносин;

2) системою спеціальних завдань, що стимулюють учнів до формування основних юридичних понять, обмірковування власної поведінки та поведінки інших осіб відповідно до норм права, обговорення важливих правових питань зі своїм найближчим оточенням (батьками, дорослими членами родини, друзями).

Для реалізації виховної функції підручника з основ правознавства засадами його змісту мають бути:

- розуміння загальнолюдських цінностей (право, справедливість, свобода, права людини, демократія, толерантність);

- усвідомлення права як дієвого регулятора суспільних відносин, що уможливорює безпечне, комфортне, результативне життя членів суспільства;
- позитивне сприйняття світу й оточення;
- демонстрація переваг безконфліктного існування людей;
- обґрунтування потреби й бажання поводитися правомірно і, водночас, нетерпимо до будь-яких форм порушення законодавства та проявів упередженості та дискримінації.

Усе це має сформувати в учнів позитивне мислення й бачення майбутнього, навчити їх оцінювати свої вчинки з позицій дії правових норм, ефективно взаємодіяти й здійснювати комунікацію,

З огляду на завдання предмета “Основи правознавства” зміст і система завдань підручника мають цілеспрямовано виховувати активних і толерантних громадян, формувати в учнів навички життєдіяльності в демократичному плюралістичному суспільстві.

4. Мотиваційна функція. Підручник повинен сприяти розвитку в учнів пізнавального інтересу до правознавства, формуванню їхньої правової позиції щодо сучасних суспільних проблем, власної оцінки й емоційно-ціннісного ставлення до цих проблем.

Отже, зміст підручника з основ правознавства в сукупності всіх його компонентів має спрямовуватися на набуття учнями необхідних правових знань, спеціальних умінь і навичок, досвіду позитивних дій, які, з одного боку, уможливають їх орієнтування в соціальному середовищі, дають змогу робити усвідомлений вибір в умовах альтернатив, а з другого — значимими для реалізації й захисту прав і законних інтересів громадян та підтримання публічної безпеки й порядку в суспільстві.

Біологія

Основна ідея підручника “Біологія. 9 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 загальні закономірності живої природи; ціннісний — формування в учнів розуміння цінності життя людини та інших істот на Землі, необхідності збереження природного середовища; діяльнісний — розвиток умінь володіння різними способами діяльності: інтелектуальними (наприклад, порівняння, узагальнення тощо), практичними (проводити лабораторні та практичні роботи, різноманітні дослідження) і творчими (наприклад, виконання проєктів).

Навчання в 9-му класі стосується розкриття загальнобіологічних закономірностей, які порівняно зі старшою школою мають певні особли-

вості. Насамперед розгляд теоретичних положень має бути побудований з урахуванням вікових особливостей учнів (14—15 років). Одні теми мають узагальнити певні знання, засвоєні в попередніх класах (такі як “Структура клітини”, “Біорізноманіття”, “Надорганізмові системи”); у них важливо організувати роботу учнів з опорою на розбудову узагальнювальних конструкцій. Інші теми (“Збереження та реалізація спадкової інформації”, “Закономірності спадкування ознак”) є цілком новими для учнів, тому автори підручників мають визначити такий методичний прийом, який допоміг би учням 9-го класу засвоїти цей матеріал. Під час роботи з матеріалом цих тем варто уникати зайвих ускладнень (наприклад, у темі “Закономірності спадкування ознак”) і не вимагати від учнів цього вікового періоду, наприклад, уміння складати схеми схрещувань тощо.

Авторам підручників потрібно більше спиратися на життєвий досвід учнів і будувати тексти відповідно. Саме з цією метою у програмі 9-го класу додано орієнтовну тему проектів “Складання власного родоводу та демонстрація успадкування певних ознак (за вибором учня)”. На такому навчальному матеріалі можна розкрити більшість генетичних понять, які учні основної школи мають засвоїти. Цей матеріал базується на особистісному досвіді учнів і є прикладним, а тому й цікавим для учнів.

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: 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 проекту підручника навчальній програмі*” експерт має враховувати можливість авторського представлення послідовності викладу навчального матеріалу в проекті підручника, введення додаткових питань, що сприяють розкриттю сутності поняття, передбаченого навчальною програмою тощо. Але авторське структурування змісту підручника має бути обґрунтованим і не призводити до його перевантаження.

Наслідки структурних змін в підручнику є віддаленими і виявляються в роботі з підручником як учителя, так і учнів. Для вчителя орієнтиром у складанні календарно-тематичного плану є навчальна програма, але зазвичай він використовує й підручник. За таких умов учитель змушений узгоджувати внесені авторські зміни.

Критерії визначення цього параметра

Повнота і вичерпна реалізація в підручнику змістового наповнення, визначеного навчальною програмою є обов’язковою умовою її виконання.

Доцільність співвідношення кількості навчальних годин, визначених програмою, й обсягу та структури проекту підручника. Кількість параграфів у підручнику не завжди має відповідати кількості годин, передбачених програмою, оскільки якщо в межах навчальної теми є практична робота, на її виконання

має бути відведена окрема година. У такому разі, якщо на вивчення теми відводиться, наприклад, сім годин, тоді параграфів має бути шість.

Логічна послідовність і систематизованість викладу основних змістових питань, дотримання принципів доступності, систематичності й послідовності, наочності та ін. Цей критерій є складним, тому що містить дуже багато різних показників: доступність, систематичність, послідовність, наочність. Дотримання цих показників дає змогу сформувати зміст підручника в логічній послідовності, зберігати зв'язки між біологічними фундаментальними поняттями, які розвиваються в наступних темах. Хочемо звернути увагу експертів на зміни до змісту навчальної програми 2013 р: (зазначено те, що вилучено):

- у темі 1 “Хімічний склад клітини та біологічні молекули”: загальні поняття про макроергічні сполуки; поняття про перетворення енергії та реакції синтезу в біологічних системах; молекулярні мотори;
- у темі 3 “Принципи функціонування клітини”: базові принципи синтетичних процесів у клітинах та організмах;
- у темі 4 “Збереження та реалізація спадкової інформації”: основи регуляції транскрипції; рекомбінація ДНК, генетичне та епігенетичне спадкування; вивчення стадій перебігу ембріогенезу (на прикладі амфібій);
- у темі 6 “Еволюція органічного світу”: популяційна генетика; механізми первинних еволюційних змін; докази еволюції живої природи; механізми антропогенезу;
- у темі “Біологія як основа біотехнології та медицини” — основи клітинної інженерії.

Звертаємо увагу експертів на те, що державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у темі 6 доповнені такою редакцією:

“Учень (учениця):

аналізує:

— різні погляди на виникнення життя на Землі (креаціонізм, спонтанне зародження, біохімічна еволюція, панспермія)”

Повнота і якість організаційного апарату підручника, що сприяє реалізації практичної частини навчальної програми. Зміст навчальної програми з біології, крім теоретичної, містить вагому практичну частину.

Пропонуємо експертам перелік робіт, обов'язкових для виконання:

Практичні роботи:

1. Розв'язування елементарних вправ зі структури білків та нуклеїнових кислот.
2. Розв'язування елементарних вправ із реплікації, транскрипції та трансляції
3. Складання схем схрещування.
4. Порівняння будови та процесу розмноження клітинних та неклітинних форм життя.

Лабораторні роботи:

1. Вивчення структурно-функціональної різноманітності клітин.

Лабораторні дослідження:

- властивостей ферментів;
- фаз мітозу (на прикладі клітин кореня цибулі);
- мінливості у рослин і тварин.

До проектів додано:

1. Складання власного родоводу та демонстрація усадкування певних ознак (за вибором учня).

2. Виявлення рівня антропогенного впливу в екосистемах своєї місцевості.

Кожна з цих робіт має відобразитися у змісті підручника з урахуванням її мети й орієнтовної методики їх виконання. Їх розміщення може бути різним: у тексті параграфа, наприкінці параграфа, наприкінці підручника, у додатку тощо. Це вже цілком авторські підходи.

2. Відповідність проекту підручника цілям і завданням освіти (сучасній освітній парадигмі). Їх дотримання спрямоване на формування в учнів 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...*дізнаєтеся 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 й 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 властиве певне функціональне навантаження (рис. 1).

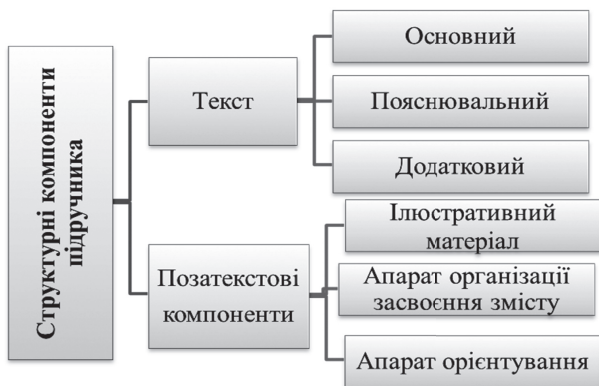


Рис. 1. Структурні компоненти підручника

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 й засвоїти необхідну інформацію, зокрема за допомогою наведення яскравих прикладів дії закону, явища. Важливе *поєднання основного і пояснювального 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 достатньо 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. *Стиль викладення текстового матеріалу*. Інтерес до предмета пробуджується як змістом текстового матеріалу, так і характером його викладення. Розрізняють науковий (академічний) і науково-популярний стиль.

Складність навчальних текстів. Одним із показників складності тексту і, відповідно, його сприйняття, є логічність викладення матеріалу, а саме логічне поєднання речень між собою. Складні тексти — це результат невдалої трансформації автором змісту біологічних знань у навчальний матеріал конкретного підручника (без урахування насамперед вікових особливостей певного 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. Дедуктивний підхід до подання навчального матеріалу стосується шляху від загального до конкретного.

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

Ілюстрації постають як засіб унаочнення текстової частини підручника, джерело додаткової інформації і допомагають учневі створити зо-

ровий 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 із текстом, який втілюється насамперед у завданнях до ілюстрацій і поєднання тексту й 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 надто малих розмірів, що неможливо розглянути, і є причиною зорового перенапруження учнів.

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

Важливе значення в апараті засвоєння знань мають навчальні завдання, які можуть бути різні за змістом. У їхню основу можуть бути покладені різні види самостійної роботи, які виконуються учнями. Навчальне завдання може міститися в тексті або під ілюстративним матеріалом. Його функція переважно об'єднувальна й спрямована на поєднання тексту та ілюстрації і є важливим засобом організації пізнання та активізації процесу засвоєння змісту підручника.

Апарат орієнтування складається з титульного аркуша, змісту, передмови, позначень, заголовків, підзаголовків, рубрикацій, виділень (шрифтом і кольором), символів орієнтування тощо. Апарат орієнтування 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. *Передмова* розкриває задум авторів підручника, його структурні елементи, пояснює, як користуватися ним. *Зміст* розкриває загальний план підручника, його побудову, співвідношення різних частин. *Заголовки, підзаголовки* виділено кольором, що допомагає орієнтуватися в навчальному матеріалі, виокремити 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

Про дотримання цього критерію свідчить орієнтованість підручника на розвиток особистісно-смиислового ставлення до навчального предмета "Біологія" (як підручник актуалізує особистий досвід учнів і спонукає до теми; чи допомагає учням усвідомити соціальну, практичну й особистісну значущість навчального матеріалу) і розвиток ціннісних ставлень до навколишньої дійсності (чи забезпечує усвідомлення учнями цінності

виучуваного предмета, чи допомагає учням усвідомити цінність спільної діяльності, чи виховує толерантне ставлення до інших і навички здорового способу життя).

Оформлення результатів експертизи є в загальних рекомендаціях до експертизи підручників.

З огляду на недискримінаційний підхід в освіті особливу увагу варто звернути на неприпустимість зображення людини загалом виключно через образ чоловіка та включення до контенту ненаукових чи застарілих стереотипних тверджень та суб'єктивних припущень¹².

Хімія

У сучасній школі підручник хімії є джерелом навчальної інформації та засобом навчання. 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 йшлося в загальній частині) залишаються актуальними, водночас його зміст орієнтується на набуття учнями необхідних ключових і предметних компетентностей.

Особливості хімії як теоретико-експериментальної науки зумовлюють певну специфіку підручника з цього предмета порівняно з підручниками з інших дисциплін.

Зміст підручника. З огляду на мету хімічної освіти, окрім відповідності загальним вимогам, зміст підручника хімії має певні особливості. Зокрема, він має відображати такі аспекти:

- *загальнокультурне значення хімічних знань* (розкриття єдності науки і загальної культури людства, визначення місця науки в суспільній історії, її впливу на цивілізаційні процеси, показ ролі особистостей у розвитку науки);
- *роль хімічної науки в пізнанні світу* (добираються знання, необхідні для формування в учнів природничо-наукової картини світу);
- *прикладне спрямування досягнень хімії* (розкриття ролі науки в матеріальному житті окремої людини й суспільства загалом, у розв'язуванні глобальних проблем людства);
- *методологічна компонента наукових знань* (ознайомлення з діяльністю, яка веде до здобуття нового наукового знання, тобто з метода-

¹² Розширити знання з цього питання можна звернувшись до розділу “Гендерована біологія: наукові факти

ⁱ політичні інтерпретації” (стор. 61 — 76) видання “Гендер для медій : Підручник із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей / За редакцією Марії Маерчик (голова редколегії), Ольги Плахотнік, Галини Ярманової. — Київ: Критика, 2013”, електронна версія за посиланням: <http://www.ua.boell.org/web/650-679.html>.

ми науки, а також із формами, в яких втілюється це знання (теорія, закон, гіпотеза, поняття тощо)). У практичній частині — методологічні знання подаються видами учнівського й демонстраційного експерименту.

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

Під час експертизи слід звернути увагу на спосіб написання формул речовин і рівнянь хімічних реакцій: рівняння вирівнюються 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 хімічними рівняннями і малюнками (фото).

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

- перелік обладнання та реактивів;
- ілюстрації-пояснення щодо збирання приладу (за необхідності);
- 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 із хімії. Підручник має містити алгоритми та приклади розв'язування задач (з описом дій) таких типів, передбачених програмою 9-го класу: приготування розчинів із кристалогідратів; обчислення об'ємних відношень газів за хімічними рівняннями тощо. Завдання для учнів наприкінці параграфів можуть вміщувати задачі всіх інших типів за програмою 7-го і 8-го класів.

Загальною вимогою є відповідність змісту підручника навчальній програмі з предмета, проте автор підручника може наводити позапрограмовий матеріал, зокрема, якщо він стосується застосування речовин, їхнього впливу на довкілля і здоров'я, пояснення природних явищ. Додатковий матеріал виділяється в тексті іншим шрифтом, на що вказується в передмові до підручника чи у зверненні до учня.

За програмою 9-го класу вивчаються розчини, хімічні реакції, найважливіші органічні сполуки. Оскільки основна школа має забезпечити базову хімічну підготовку учнів, разом із тими, чиє подальше життя не буде пов'язане з цим предметом і які не вивчатимуть органічні речовини у старшій школі, у курсі даються загальні поняття про органічні сполуки. Останні розглядаються в обмеженому обсязі, на рівні молекулярного складу, без вивчення явища ізомерії, що дає змогу уникнути складання складних для засвоєння структурних формул. Вилучено питання про нуклеїнові кислоти, які докладно вивчають у курсі біології. Натомість зміст доповнено питаннями про природні джерела вуглеводнів, склад природного газу, нафти, кам'яного вугілля й основні способи переробки їх.

Структура підручника. Щоб працювати самостійно, учень повинен користуватися підручником як інструментом організації своєї навчальної діяльності. Крім основного тексту, у 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 параграфу й резюме — наприкінці. *Апарат орієнтування* повинен містити 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, набуття вміння робити висновки, застосовувати знання в аналогічних або нових нестандартних ситуаціях, контекстні (ситуативні) завдання, пов'язані з досвідом практичної діяльності. Завдання до параграфу 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 повинні бути чіткими, інформативними, прив'язаними до тексту, містити пояснювальні підтекстовки, а в разі зображення хімічного приладу чи апарату — опис його деталей. Портрети вчених (варто висвітлювати здобутки не лише чоловіків, а й жінок) мають супроводжуватися короткими відомостями про них.

Демонстрації бажано проілюструвати фотографіями.

У підручнику хімії обов'язково слід наводити 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 функціо-

нального навантаження. Автори намагаються реалізувати не лише завдання, що їх має виконувати навчальна книжка, а й функції задачника, дидактичного матеріалу, хрестоматії, тобто об'єднати весь навчальний комплект під однією палітуркою. До цього додаються малоінформативні ілюстрації, посилання, 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.

Підручник має враховувати недискримінаційний підхід в освіті з огляду на особливості певного предмета. Повинна чітко означуватись особиста недискримінаційна позиція авторів у змісті викладеного у підручнику матеріалу. Це виявляється у звертаннях до учнів/учениць із поясненнями історичних причин меншого внеску жінок у розвиток хімії як науки через утруднений доступ до освіти загалом та вищої освіти протягом значного історичного періоду.

У підручнику не можуть міститися — прямі та непрямі — стереотипні судження про вторинність жінки порівняно з чоловіком та її нездатність успішно вивчати предмет, займатися серйозними науковими дослідженнями або отримувати професію, пов'язану з хімією та успішно працювати в цій сфері. Мають наводитись приклади з життя та діяльності відомих науковиць, які досягли значних успіхів у розвитку хімічної науки або, якщо використовуються супровідні висловлювання видатних людей, серед них так само мають бути жінки.

Географія

Сучасна географія як наука, має дуалістичну природу — охоплює територіальні аспекти як проблеми природи, так і суспільства. У шкільній освіті вона розглядає коло питань в аспекті “природа — людина — суспільство” та орієнтована на формування в учнів просторового уявлення про природні та суспільні процеси на Землі, а також посідає важливе місце у формуванні світоглядної позиції молоді особистості.

Вивчення географії у 9-му класі, курс якої має назву “Україна і світове господарство”, 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 господарство та економіку України в контексті тенденцій розвитку світового господарства, зрозуміти місце та значення нашої країни у світовому господарстві.

Зміст підручника з географії України для учнів 9-го класу як основного навчального видання сприяє організації якісного навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі та самоосвітньому розвитку особистості, має відповідати своїй головній місії, а саме: вихованню в молоді почуття громадянської гідності, власної творчої позиції

щодо зміцнення державності в Україні, суспільно-економічних умов, ресурсів, процесів та явищ в Україні, а також утвердження себе як відповідального громадянина України.

Експерт, котрий рецензує поданий на конкурс підручник з географії для 9-го класу, повинен орієнтуватися на дотримання таких умов.

Зміст підручника має узгоджуватися з програмою із географії для загальноосвітніх навчальних закладів курсу “Україна і світове господарство” (9-й клас). Першим аспектом реалізації узгодженості змісту підручника з навчальною програмою є змістовно-логічний, що виявляється в особливостях змісту й форми подання наукового знання у підручнику. Другий аспект — психологічний, який являє собою певні закономірності засвоєння знань відповідно до вікових й індивідуально-психологічних особливостей учнів.

Зміст підручника із географії для 9-го класу повинен спрямовуватися на вивчення, закріплення й систематизацію знань учнів про Україну та формування географічних компетентностей, тому рецензентові слід звернути увагу, як у книзі представлено основні технології роботи з інформацією; що необхідно застосувати учню для засвоєння матеріалів підручника; чи створено автором відповідний інструментарій (пояснювальні тексти, ілюстрації, методичний та 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 специфічними технологіями отримання й 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 перцептивних¹³ ознак текстового матеріалу (автоматизований фоновий рівень). Цей смисловий фон надзвичайно важливий у розумінні прочитаного. Набуті раніше побутові тлумачення смислу окремих суспільно-економічних явищ та процесів 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 в науковому і побутовому мовленні.

Навчальні тексти в підручниках, присвячених основам наук (географії), мають бути написані в науково-популярному стилі й адаптовані до вікових особливостей рівня опанування відповідних мовних конструкцій та засобів. У 9-му класі учні вже володіють широким діапазоном мовних

¹³ Перцепція — безпосереднє відображення предметів і явищ об’єктивної дійсності органами чуття.

засобів для усвідомленого читання та переказування науково-популярних текстів, мають достатній досвід читання художньої літератури, аби читати розгорнуті, адаптовані для розуміння підлітка наукові тексти. Крім того, школярі володіють такими мовними конструкціями, як дієприслівниковий і дієприкметниковий звороти, широко представлені 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 суспільно-економічним процесам та явищам, 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 параграфа. 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 відповіді 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.

Отже, для підручника географії характерна наявність багатого зорового ряду (відеоряду), в якому ілюструються та розкриваються особливості суспільно-економічних явищ та процесів 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 практика та нечисленні дослідження науковців, робота з картографічними зображеннями для учнів 9-х класів не є вже такою складною як для молодших учнів — більшість із них розуміють певні географічні закономірності. Тому важливо наводити не тільки текстові пояснення й орієнтири про суть зображеного або із завданнями-алгоритмами опису

географічних об'єктів за картографічним зображенням. До окремих картографічних зображень варто подавати творчі завдання. З одного боку, це дасть учню можливість опанувати й удосконалити процес “читання географічної карти” та розширити свої здібності до просторової орієнтації та шифрування територіальних відомостей за допомогою картографічної мови, а з другого — допоможе сформувати свою позицію та ставлення до певних процесів чи явищ зображених на карті. Картографічні ілюстрації представлені картами, картосхемами, картодіаграмами, що виправдано не тільки через 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 — карт. 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: секторальна модель економіки, типізація країн світу за рівнем економічного розвитку, структура господарства України, елементи територіальної структури промисловості, сільського господарства, структура паливно-енергетичного балансу, 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 дає 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 суспільно-географічні процеси, явища і географічні об'єкти, пейзажні ілюстрації, малюнки і фотографії людей тощо.

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

Додатковий текст у підручниках переважно оформлений у рубриці “Цікаво знати”, де здебільшого міститься пізнавальний матеріал, але за науковими розробками вчених, що спеціалізуються на підручникомознавстві, дотепер не виокремлено критеріїв цікавості й, таким чином, тексто-

ві 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 різних регіонів та країн і світу загалом, незважаючи на розрізненість у суспільно-економічних процесах.

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, візуалізацію і фантазію, адже соціально-економічна інформація здебільшого — це абстрактні знання, і сформувані 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 містилися посилення на власний дослідницький досвід учня та спонукання до рефлексії побутових уявлень, які сформувалися в “донауковий” період його ознайомлення із суспільно-географічними явищами та процесами

Географічне поняття “Україна” охоплює не тільки ту базу інформації і знань про природу України та її населення, що учні освоїли у попередні роки вивчення географії, а й просторове розміщення господарства, транспорт та інфраструктуру, особливо в контексті світових тенденцій; тобто всі ці поняття мають співвідноситися в змісті навчальних текстів і мати прив'язку до системоутворюючого поняття “Україна”.

У побудові підручника слід зберегти принцип дитиноцентризму, а отже, сучасний підручник із географії для 9-го класу має створюватися на особистісно орієнтованих, компетентнісних, діяльнісних та краєзнавчих засадах.

З огляду на необхідність дотримання антидискримінаційного підходу, зазначимо найтипівіші вади, характерні для підручників із навчальної дисципліни “Географія”:

1. Серед відомих постатей, які досліджували світ, зокрема Україну (мандрівники, вчені-географи, картографи та ін.), згадуються майже лише особи чоловічої статі.

2. У підручниках із географії наявна суттєва диспропорція у кількості чоловічих і жіночих образів як таких (орієнтовно 85 % на 15 % на користь перших), нерідко образ людини представлений тільки через образ чоловіка (наприклад, контекст, у якому описується проблема “відпливу мізків за кордон”, не залишає сумнівів, що маються на увазі передусім особи чоловічої статі).

3. Зображені на ілюстраціях чи просто згадані в тексті підручника жінки та чоловіки, як правило, виконують типові, стереотипні для обох статей дії, при цьому діяльність жінок є другорядною, як-от у випадку зі стереотипним твердженням “Значна кількість жінок займається хатнім господарством”, ілюстрацій, де жінки, наприклад, займаються неперспективною працею — доять корів чи збирають полуницю. Особи чоловічої статі, навпаки, займаються соціально шанованими видами діяльності: подорожують з дослідницькою метою, складають карти, здійснюють політ на повітряній кулі.

Фізика

Підручник фізики нового покоління, що реалізує зміст освітньої галузі “Природознавство” Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.), є сьогодні головним елементом дидактичного забезпечення навчально-виховного процесу в основній школі. При цьому якісно змінюються його основні функції: від навчальної книги як провідного носія компонентів змісту навчання — до підручника як засобу формування предметної і ключових компетентностей, особистісних надбань учнів, що інтегрують досвід пізнавальної діяльності, вміння та здатність реалізувати відомі способи діяльності та приймати нестандартні, але ефективні рішення в проблемних ситуаціях, ціннісні орієнтації, що виявляються в емоційно-ціннісних ставленнях дитини до навколишнього світу, результатів навчально-пізнавальної діяльності.

Особливістю підручника для 9-го класу є те, що він реалізує важливу частину логічно завершеного базового курсу фізики (7—9-й класи), який, у свою чергу, закладає основи знань на рівні фізичних явищ (феноменологічному). Відповідно, одним із провідних завдань на цьому етапі навчання є формування цілісних уявлень про фізичну та науково-природничу картину світу, розвиток експериментальних умінь і алгоритмічних прийомів розв’язувати фізичні задачі, умінь використовувати фізичну наукову термінологію.

Необхідно врахувати, що завершуючи вивчення фізики в основній школі, учні мають: чуттєво усвідомлювати основні властивості та явища навколишнього світу; виявляти дослідницькі навички, умінь описувати й оцінювати результати спостережень, планувати й проводити досліди та експериментальні дослідження, робити узагальнення й висновки, роз-

кривати роль фізичного знання в житті людини, суспільному виробництві та техніці, сутність наукового пізнання засобами фізики, ставлення до довкілля на засадах екологічної культури; критично мислити, застосовувати набуті знання в практичній діяльності.

Для завершального етапу базового курсу фізики характерним є акцент на основних поняттях теоретичного базису, ідеях та принципах, що їх об'єднують, абстрактних моделях, покладених в основу теоретичних систем, різноманітних способах застосування фізичних знань для пояснення життєвих ситуацій або розв'язання практичних завдань, їх використання в пізнавальній практиці.

Відповідно, під час експертного оцінювання проекту рукопису підручника фізики для 9-го класу потрібно виходити з позицій та завдань реалізації компетентісного навчання фізики учнів основної школи.

Для основної школи рівень сформованості предметної компетентності визначає здатність учня успішно продовжити подальше опанування фізики на другому концентрі. Предметна компетентність із фізики виявляється у здатності установлювати операційні зв'язки між набутими фізичними знаннями та практичними ситуаціями, для вирішення яких вони можуть бути корисними, а також робити вибір оптимальних методів розв'язання практичних завдань. Індикаторами сформованості предметної компетентності можна вважати: рівень засвоєння системи основних фізичних знань; уміння розв'язувати завдання фізичного змісту; розвиток мислення, ґрунтованого на принципах наукового пізнання; навички застосування основних фізичних знань у практичних ситуаціях; уміння визначати вплив техногенних чинників на середовище та пропонувати методи вирішення екологічних проблем тощо.

Під час здійснення експертизи проекту підручника дев'ятого 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 (наказ №585 від 29 травня 2015 р.) (режим доступу <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>).

З огляду на те, що навчальна програма не регламентує послідовність викладу навчального матеріалу, а дає лише перелік змістових питань, а також те, що в ній чітко не деталізовано зміст навчального матеріалу й вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, експерту слід узяти до уваги таке. Автор може змінювати послідовність висвітлення змісту залежно від логіки його розгортання й обраного методичного апарату підручника. Може вводити допоміжні змістові питання, необхідні для якісного розкриття основного матеріалу (але без подальшого його включення до зразків завдань для тематичного контролю знань). При цьому експерт має звертати увагу, щоб допоміжні матеріали не призводили до переобтяження змісту підручника. По можливості додатковий матеріал варто виділяти в тексті підручника особливими піктограмами (наприклад, зірочкою).

Звертаємо увагу експертів на те, що в 9-му класі триває вивчення електромагнітних явищ, розпочате у 8-му класі. Зокрема, вивчаються особливості магнітної взаємодії та вводиться поняття магнітного поля, а також формуються уявлення про електромагнітну взаємодію, електромагнітне поле та цілісний взаємозв'язок електричних і магнітних явищ. Отже, підручник має спрямовувати учня на усвідомлення єдиної фізичної природи електромагнетизму, взаємозв'язку явищ природи як складових фізичної та науково-природничої картини світу.

Вирішенню цих завдань покликане сприяти включення в курс фізики 9 класу окремого розділу “Механічні та електромагнітні хвилі”, в якому мають висвітлюватися фізичні принципи виникнення та поширення механічних і електромагнітних хвиль, їх використання в науці та техніці, зокрема в сучасних системах зв'язку.

Важлива роль у формуванні логічно завершено базового курсу фізики належить розділу “Рух і взаємодія. Закони збереження”. Його призначення полягає не лише в тому, щоб викласти максимально повно знання з механіки та сформувати алгоритмічні прийоми розв'язування фізичних задач, адже систематичний курс механіки учні будуть опановувати в старшій школі залежно від обраного профілю навчання. У 9-му класі важливо на прикладі класичної механіки сформувати цілісні уявлення учнів про фізичну теорію, уміння оцінювати межі застосування фізичних законів і теорій.

У цьому ж розділі акцентується увага на універсальному характері та фундаментальності законів збереження в природі та цілісності фізичної картини світу.

Реалізація основних завдань базового курсу фізики (7–9 класи) передбачає задіяння усіх компонентів підручника: змістового наповнення, мовного і 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; оптимальна кількість завдань, достатня для роботи учня на уроці та вдома; наявність компетентнісно орієнтованих завдань, які б сприяли формуванню предметної та ключових компетентностей.

Система вправ на формування предметної компетентності учнів основної школи має передбачати завдання різних типів, як традиційних якісних та кількісних фізичних задач, використовуваних у шкільній практиці, так і модифікованих завдань, які пов'язані з життєвим досвідом учнів, підводять до глибшого розуміння повсякденного життя на основі сучасних досягнень науки і техніки. Такі завдання спрямовані на висвітлення прагматичних (пов'язаними з ефективною діяльністю) надбань у галузі фізики.

З метою розвитку компетентності наукового дослідження доцільно пропонувати експериментальні завдання, виконання яких потребує умінь самостійно проводити практичні або мисленнєві експерименти, висувати гіпотези, перевіряти їх та робити відповідні висновки, планувати практичні й теоретичні дослідження, вирішувати проблемні та значущі ситуації. При цьому потрібно врахувати, що завдання репродуктивного характеру залишаються одним зі складників змістово-процесуального компонента і дають можливість формувати та виявляти знання фізичних термінів, понять, формулювань основних законів.

Як завдання на формування предметної компетентності можуть використовуватися задачі, для розв'язання яких учень має виконати кілька логічних кроків, провести аналіз комплексу фізичних залежностей і зробити відповідні висновки. Прикладами таких завдань є задачі-ситуації (кейси), вирішення яких потребує цілісних знань учнів про фізичні основи явищ.

Ефективним засобом формування предметної й ключових компетентностей учнів у процесі навчання фізики є навчальні проекти, які включено до програми як окремий вид навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи. Тому в підручнику доцільно подавати методичні рекомендації та практичні поради щодо реалізації цієї важливої форми навчально-пізнавальної діяльності. Вони мають спрямовувати учня на організацію самостійної роботи з визначення мети, складання плану, усвідомлення пріоритетності та другорядності завдань, пояснення способів розв'язання тієї чи іншої проблеми, аналіз альтернативних варіантів, самостійне здійснення, контроль і коригування навчально-пізнавальної діяльності відповідно до складеного плану, використання різних засобів для досягнення мети, успішних стратегій у складних ситуаціях, опис результату та його використання потенційними споживачами.

Доцільно зробити акцент на особливостях презентації результатів виконання навчального проекту як важливої складової формування таких ключових компетентностей, як комунікаційна, компетентність спілкування науковою мовою, інформаційно-комунікаційна.

Тому для експертизи проекту підручника з фізики для 9-го класу важливо відзначити:

- науковість викладеного змісту, доцільність використання моделей та аналогій для пояснення фізичних явищ і процесів;

- доступність і послідовність введення, пояснення й вживання нових термінів та їх кількості;
- 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 дво-концентричним 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 підставі сучасних фізичних теорій відбувається у старшій школі.

З огляду на необхідність дотримання антидискримінаційного підходу, зазначимо найтипівіші вади, характерні для підручників із навчальної дисципліни “Фізика”:

1. Зображені на ілюстраціях жінки та чоловіки, як правило, виконують типові, стереотипні для обох статей дії, при цьому ролі жінок є другорядними або допоміжними: жінка готує, розчісується, хизується термолаком для нігтів (опис властивості термолаків), лікується з використанням електрофорезу. Чоловіки роблять видатні відкриття, здійснюють експерименти в наукових лабораторіях, використовують карти місцевості, працюють у складних умовах (наприклад гасять пожежі), презентують зразки гальванопластики.

2. Як ілюстративний матеріал чи матеріал вправ іноді подано контекст, що містить пряму дискримінацію (наприклад, в одному з підручників фізики для 9-го класу наведено діалог, що є прямим приниженням жінки, зокрема її гідності та розумових здібностей:

“Поліцейський зупиняє машину, і між ним та жінкою за кермом відбувається така розмова:

- Ви порушили правила дорожнього руху: їхали зі швидкістю 90 кілометрів за годину.
- Я всього 7 хвилин тому виїхала з дому, як же я могла проїхати 90 кілометрів за годину?

- Але якби Ви продовжували так їхати, то ви би проїхали за годину 90 кілометрів.
- А я й не збиралася так їхати аж годину! Я збиралася проїхати ще один квартал і зупинитися”).

Інформатика

Одним із головних завдань шкільної освіти стає підготовка учня до швидкого сприйняття великих обсягів інформації, озброєння його сучасними засобами й технологіями діяльності в різних предметних областях, формування інформаційної культури у широкому розумінні. Як провідний напрям навчання інформатики можна виокремити формування не лише предметних, а й ключових компетентностей, основними з яких є, за визначеннями, поданими 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 психодідактичного аналізу вказують на можливість невідповідності складності навчального матеріалу реальним пізнавальним можливостям учнів певного віку. Це призводить до того, що навчальний матеріал буде засвоюватися поверхнево або не засвоюватиметься зовсім. Зазначене можливе за умов надмірної складності або, навпаки, простоти й легкості викладу матеріалу, 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 й історичного матеріалу вітчизняної науки та техніки, посилення на аспекти інформатизації в Україні. Такий матеріал має не сприйматись як щось стороннє, а бути складником компетентісних задач, навчальних проектів, історичних послань 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 тільки 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 мають бути педагогічно доцільно поєднані 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, що будуть виконуватися за комп'ютером, а також контрольні запитання для перевірки засвоєння матеріалу. Відсутність у підручниках вправ і контрольних запитань (або недостатня їх кількість) ускладнюють його використання 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, порушення санітарно-гігієнічних норм. До того ж такий підхід спричиняє певне обмеження вияву індивідуальності вчителя, котрий 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 довільної уваги дитини та спонтанного її перемикання між видами діяльності. Такі явища відзначає практично кожний учитель, їх можна тлумачити по-різному, проте не можна ігнорувати. По-друге, другою 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 її здатність до його осмислення стають дедалі більш незатребуваними. 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, щоби 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 оригінальна організаційно-методична система, яка дає можливість 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 передують актуалізація раніше набутих знань, встановлення змістовних зв'язків між ними. Нове стає знайомим, інтерпретується через відоме в результаті складної взаємодії мислення і семіотичної 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 виконати відповідні дії. Зазначені педагогічні дії зазвичай проводяться вчителем на відповідному етапі уроку. Водночас роль чинника, який стимулює актуалізацію опо-

рних знань, можуть відігравати й структурні одиниці навчальної книги. Одним із прикладів таких структурних одиниць є рубрика, де дуже стисло викладено попередньо вивчене (іноді — зовсім короткий наратив для ініціювання евристичної бесіди), що передує викладу нового матеріалу й орієнтує суб'єкт навчання на пригадування (можливо — зі зверненням до інтернет-джерел, Вікіпедії) певних знань.

Іншим способом актуалізації опорних знань можна вважати окреме подання наративу, який містить певні історичні відомості, сюжетні задачі, описи ситуацій, що 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 умов дотримання такого: 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; формування позитивної мотивації, бажання знайти шлях подолання проблеми; надання (за потреби) мінімальної допомоги, яка забезпечить руйнування “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 суб'єктів навчання 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. Під час сприйняття наочного матеріалу суб'єкт навчання має охопити одним поглядом усі компоненти, що входять до системи, простежити можливі зв'язки між ними, передбачити категоризацію за ступенем значущості, спільності. Це є основою не тільки глибшого розуміння суті навчального матеріалу, а і його переведення в тривалу пам'ять, формування стійких знань.

Наступним кроком у подоланні зазначеної суперечності може бути використання моделювання як однієї з універсальних форм опосередкування знань, 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 вер-

бально-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 та копіювання файла, є дидактичними одиницями, які мають багато спільного й можуть бути об'єднаними в укрупнену дидактичну одиницю.

Позитивним результатом використання подібного підходу є не просто економія площі друку за рахунок уникнення 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 довольної уваги учнів у процесі роботи з навчальною книгою, використовують різні прийоми — від підкресленого структурування викладу 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 високою, але зловживання його застосуванням часто спричиняє протилежний бажаному ефект — надмірне захоплення кольоровими вставками, різними символічними вказівниками викликає 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.

Як ефективніше варто розглядати 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, за-

міну 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 персоніфікації 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 шляхом самостійного виконання міркувань. Наративний складник, що передує формулюванню такого навчального завдання, має містити мотиваційний компонент, який антиципує сприйняття та прийняття умови задачі, варіативність даних і шляхів їх розгляду, наявність прикінцевих запитань, що 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 кшталт “вайберу”, які молодь успішно використовує. Тому обов'язковим складником сучасного підручника з інформатики має бути словник, глосарій, оскільки, незважаючи на поширення ІТ та їх засобів у повсякденному житті, семантика неологізмів часто недоступна користувачам, що призводить до формування хибних уявлень.

Особливо неприпустимим має бути використання виразів, які формують уявлення про комп'ютер як суб'єкт (його персоніфікація, глота-ризація). Отже, наявність виразів на зразок “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.

Підручник має враховувати недискримінаційний підхід в освіті з огляду на особливості предмета. Слід чітко означити особисту недискримінаційну позицію авторів/авторок підручника у змісті викладеного матеріалу. Це виявляється у звертаннях до учнів/учениць із поясненнями

історичних причин меншого внеску жінок у розвиток інформатики та програмування через утруднений доступ до вищої освіти відповідного профілю унаслідок наявних у суспільстві стереотипних уявлень щодо існування “чоловічих” і “жіночих” професій протягом значного історичного періоду.

У підручнику необхідно уникати — прямих та непрямих — стереотипних суджень про вторинність жінки порівняно з чоловіком та її нездатність успішно вивчати предмет, займатися серйозними науковими дослідженнями або отримувати професію, пов’язану з інформатикою і програмуванням та успішно працювати на цих теренах. Мають міститися приклади з життя та діяльності відомих науковиць та практикинь, які досягли значних успіхів у розвитку інформатики та програмування (наприклад, Августа Ада Кінг (Лавлейс), Грейс Мюррей Хоппер, Сенді Лернер, Катерина Логвіновна Ющенко, Френсіс Елізабет Аллен, Ленор Блум, Шафі Гольдвасер, Адель Голдберг, Аніта Борг, Барбара Лисков, Софі Вілсон, Карен Спарк Джонс, Меліса Майер та інші).

Трудове навчання

Особливості підручників з трудового навчання пов’язані з провідною діяльністю в становленні особистості, диференціацією змісту навчання.

Основними завданнями трудового навчання є формування технологічно освіченої особистості, підготовленої до самостійного життя й активної перетворювальної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства для реалізації творчого потенціалу учнів. Останнє забезпечується 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.

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 дівчат (обслуговуючі види праці).

Підручник із трудового навчання є поліфункціональним. Він має керувати пізнавальною діяльністю учнів, справляти емоційний вплив, забезпечувати формування ціннісних якостей особистості, спонукати школярів до самостійного опанування навчального матеріалу, зацікавлювати їх у розширенні свого технічного кругозору та удосконаленні вмінь.

Зміст підручників із трудового навчання повинен розкривати процес проектно-технологічної діяльності, що провадиться від появи творчого задуму до реалізації готового продукту, забезпечувати застосування знань на практиці, поступове, систематичне поетапне формування проектно-технологічної компетентності учнів, підготовку школярів до свідомого професійного самовизначення з урахуванням інтересів, здібностей та потреб ринку праці.

Зважаючи на вікові особливості становлення особистості слід урахувати, що провідна діяльність підлітків пов'язана з професійним самовизначенням. У зв'язку з цим підручники з трудового навчання мають містити інформацію профорієнтаційного змісту та 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.

Належну увагу в підручнику слід приділяти 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 проектів.

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.

Найважливіші поняття, нові для учнів технічні терміни мають доступно пояснюватися і виокремлюватися в тексті параграфа. Водночас визначення технічних термінів у підручниках з трудового навчання повинні відповідати їх визначенням у чинних державних стандартах.

Під час вивчення кожної теми в підручнику мають передбачатися практична або лабораторно-практична роботи учнів. Автори 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, мають бути добре ілюстрованими.

Особливе значення в підручниках належить графічним ілюстраціям — ескізам, кресленикам, наочним зображенням, схеми, а також технологічним карткам 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 і творчу діяльність учнів.

Зміст підручників із навчального предмета “Трудове навчання” в основній школі формується на підставі способів поетапної навчальної проектно-технологічної діяльності для формування предметної проектно-технологічної компетентності учнів, реалізації їхнього творчого потенціалу, задоволення освітніх особистісних і соціальних потреб, забезпечення якості життя.

Особливості підручників з “Трудового навчання” для основної школи

- Підручники з трудового навчання для основної школи створюються відповідно до одного із 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 9-го класу пропонується вибрати один блок із трьох:

1. Технологія виготовлення комплексного виробу.
2. Технологія виготовлення виробів в’язаних спицями.
3. Технологія виготовлення виробів у етнічному стилі.

- Згідно зі змістом чинної навчальної програми підручник містить 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 диференціюється за провідними обслуговуючими і технічними видами діяльності. У 9-му класі навчальний матеріал I і II розділів підручника з обслуговуючих видів діяльності організовує проектно-технологічну діяльність щодо створення в’язаного виробу, а підручника з технічних видів діяльності — виготовлення комплексного виробу (відповідно до змісту третього блоку інваріантної складової — виготовлення виробу в етнічному стилі).

- За підручниками з обслуговуючих і технічних видів діяльності можуть навчатися хлопці та дівчата.

- Третій розділ підручника відображає базові знання з основ техніки, сучасних технологій промислового та навчального виробництва. Розділ містить матеріал з основ проектування як складової навчальних проектів, що цілісно реалізуються під час вивчення варіативних модулів чинної навчальної програми.

- Четвертий розділ спрямований на оволодіння функціональними знаннями й уміннями дотримання якісної особистої гігієни, естетичного облаштування побуту, довколишнього середовища.

- Сучасний підручник із трудового навчання — це методичний конструктор процесу трудового навчання. Навчальний матеріал, система завдань структуруються відповідно до основних етапів проектно-технологічної предметно-перетворювальної діяльності, *обов'язковими результатами* якої є створені учнями вироби, особисті матеріали проектування 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, його моделювання та конструювання; визначення учнями способів технології виготовлення власних виробів, які забезпечують можливість виходити за межі наперед визначених алгоритмів; способи оцінювання результатів власної навчальної діяльності за чітко визначеними критеріями; способи ціннісно-смислових 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 спонукає учнів до пошуку додаткових відомостей про уподобану професію, 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, розвиток мислення учнів, стимулювання творчої діяльності забезпечується зрозумілим апаратом орієнтування, 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 різними 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. У 9-му класі учні оволодівають основами біоніки в проектуванні за допомогою відповідного навчального матеріалу: текстового, ілюстративного, додаткового, творчих завдань, практичної роботи тощо.

- Особливе значення у класифікації, структуризації і успішному засвоєнні навчального матеріалу має ілюстративний матеріал: зображувальний (фотографії, репродукції, малюнки) та умовно-графічний (схеми, ескізи, кресленики, 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 пропонується орієнтовний перелік об’єктів творчої праці для вибору учнів, зображення моделей-аналогів, які можуть бути використані для розроблення власного проекту. Крім того, надається можливість обирати об’єкт творчої праці поза орієнтовним переліком, наприклад, створювати вироби, актуальні для доброчинності, потреб конкретної школи, класу, учня, української армії тощо.

- Система завдань: інформаційно-дослідницьких, дизайнерських, конструкторських, технологічних, 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 функцій підручника.

- У підручнику мають бути відображені механізми оцінювання і визначення рівня оволодіння предметної проектно-технологічної компетентності кожного учня: підсумкові тестові та різнорівневі завдання до розділу або групи тем з чітко визначеними критеріями оцінювання.

- Окремі елементи загальних тем, такі як організація робочого місця, безпечні умови праці, виробничої санітарії й особистої гігієни, ощадливе та економне використання інструментів, конструкційних матеріалів є наскрізними в підручниках для всіх класів основної школи.

Запитання і завдання для перевірки рівня компетентності експерта проекту підручника з трудового навчання

1. Для якої складової навчальної програми створюються підручники з трудового навчання?

- а) інваріантної;
- б) варіативної.

2. Підручник для 9 класу розробляється відповідно до скількох блоків інваріантної складової навчальної програми?

- а) одного;
- б) двох;
- в) трьох.

3. Яка основна особливість змісту сучасних підручників із трудового навчання для основної школи?

- а) організує процес навчання відповідно до послідовності технології виготовлення виробів із визначених програмою видів діяльності;
- б) організує 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 й оцінювання 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 (розроблення інструкційної картки);

б) підготовчо-аналітична, художнє моделювання, конструювання, технологічна підготовка (розроблення інструкційної картки);

в) підготовчо-аналітична, художнє моделювання, технологічна підготовка (розроблення інструкційної картки), конструювання;

г) художнє моделювання, технологічна підготовка (розроблення інструкційної картки), 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. Укажіть основні компоненти підручника з трудового навчання. Заповніть таблицю.

1. Інформаційний	2. Репродуктивний	3. Творчий	4. Емоційно-ціннісний

8. Позначте складові текстового компонента підручника з трудового навчання. Заповніть таблицю.

Основний текст	Додатковий текст	Пояснювальний текст

9. Укажіть складові позатекстового компонента підручника з трудового навчання. Заповніть таблицю.

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 9-го класу?

Приклади завдань для перевірки рівня підготовки експертів підручників з трудового навчання

1. Складіть схему, що відобразить дидактичну поліфункціональність сучасного шкільного підручника з трудового навчання.

2. Який взаємозв'язок між навчальною програмою з трудового навчання і змістом підручника з технічних видів праці?

А) зміст підручника повинен повністю відповідати змісту навчальної програми для певного класу;

Б) зміст підручника повинен повністю відповідати інваріантній частині навчальної програми певного класу;

В) зміст підручника повинен повністю відповідати інваріантній та варіативній частинам навчальної програми певного класу.

3. Для яких учнів має бути зрозумілим підручник?

А) для учнів середнього рівня успішності;

Б) для найдопитливіших учнів;

В) для всіх учнів відповідного класу.

4. Поясніть, чим відрізняються композиційні матеріали від природніх?

5. Чи доцільно, на Вашу думку, 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, мету, якої необхідно досягти у процесі проектування називають *проект*ом.

Утім термін “проект” має й інше значення. Для подальшого розроблення задуму та 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, мета*;

2) *сукупність технічної документації*, необхідної для створення виробу.

7. Порівняйте уривки текстів (А та Б) 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 в різний час змогли вигадати 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 вкривається цвіллю і псується.

Запропонуй виріб 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 вкривається цвіллю і псується.

Для зберігання хліба використовуються хлібниця. Її можна виготовити самому. Користуючись технологічною карткою, добери необхідні матеріали та інструменти і зроби хлібницю.

8. Назвіть, які об’єкти праці можна запропонувати учням 9-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 9-го класу загальноосвітньої школи?

10. За допомогою яких методів і прийомів можна забезпечити особистісну орієнтованість підручника з технічних видів праці?

11. Які помилки допущено в наведеному 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 з трудового навчання для учнів 9-го класу, підготовлених різними авторами, складіть порівняльну таблицю структури підручників.

Словник ключових понять та термінів

Зміст технологічної освіти — педагогічна модель соціального досвіду людства, того жного за структурою, а не за обсягом людської культури, 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 проектно-технологічних матеріалів та рівень сформованості проектно-технологічної предметної компетентності учнів.

Підручник із 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 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 навчальної проектно-технологічної діяльності.

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.

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 виробу за наперед визначеною послідовністю та задля інтересів людини.

З погляду антидискримінаційного підходу в освіті поділ на групи дівчат і хлопців на уроках трудового навчання вже є дискримінацією за статтю та суперечить особистісно орієнтованому навчанню. А якщо врахувати неоднакову кількість дівчат і хлопців у різних класах, неоднакові особисті вподобання дітей (є хлопці, яким подобається вишивати чи шити, є дівчата, яким подобається обробка деревини) та матеріально-технічні можливості шкіл, то такий поділ видається не лише дивним і дискримінаційним, а й геть непродуктивним. Оскільки підручник має відповідати програмі (а чинна поки що програма передбачає поділ на групи за ознакою статі — і це є на сьогодні однією з найсуттєвіших суперечностей в освіті), то без відповідних змін в останній, які на часі, не може відступити від такого розподілу.

Проте в ілюстраціях, текстовому контенті, завданнях цілком можливо уникати дискримінаційних тверджень та подолати стереотипи щодо вторинності ролі жінок, їх начебто “призначення” для обслуговуючої праці, “нездатності” чоловіків і жінок до якихось видів діяльності тощо.

В умовах згаданої вище суперечності наявна сегрегація за ознакою статі не може бути визначена як вада підручника, проте будь-які прогресивні намагання авторів/авторок підручника подолати таку невідповідність чинної програми особистісно орієнтованому навчанню та недискримінації в освіті мають бути позитивно поціновані в експертному висновку.

Мистецтво

Мистецтво — навчальний предмет, який сприяє формуванню в учнів знань про цілісну картину світу в контексті етнокультурних особливостей мистецтва, розвитку художньо-образного мислення, естетичної культури, емоційно-особистісного досвіду, образної передачі життєвих вражень, уяви, оволодінню навичками художньої діяльності для кореляції психоемоційного стану дитини.

Тож, яким має бути підручник, для того, щоб сприяти формуванню мистецьких компетентностей? Викладемо основні підходи для здійснення професійної експертизи.

Підручник має відповідати вимогам чинної державної навчальної програми. Слід наголосити на необхідності детального вивчення експертами

навчальної програми інтегрованого курсу “Мистецтво” (9-й клас), провідна тема якої — “*Мистецтво у культурі сучасності*”. Опанування цієї теми відповідно до програми здійснюється через теми: “Стилі та напрями мистецтва” (імпресіонізм та постімпресіонізм, різновиди модернізму і постмодернізму), “Екранні мистецтва” (види екранних мистецтв, жанри кіномистецтва), “Форми поширення мистецтва” (форми збереження культурної спадщини, роль музеїв та медіа у поширенні мистецтва).

Перед авторами підручників постає завдання структурувати зміст параграфів згідно з темою (темами), визначеними навчальною програмою, відповідно до власного авторського бачення та доцільності компонування тематичних матеріалів для ефективного розкриття змісту навчальної програми.

За програмою підручники з мистецтва мають урахувувати 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: середній рівень — завдання на осмислення та сприймання поданого матеріалу (“назвати ознаки”, “навести приклади”, “пояснити” тощо); достатній — завдання, що спрямують на узагальнення та формулювання висновків (“поміркуйте за назвою твору”, “проаналізуйте й оцініть”, “інтерпретуйте зміст твору” тощо); високий — 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, котрі 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 спонукають його до самостійного пошуку та творчості.

Авторам підручника “Мистецтво. 9-й клас” слід розуміти, що цей курс не повинен перетворитися на культурологічно-історичний, суто інформативний, а має стати практико-орієнтованим.

Якщо у попередні роки програмою для 9-го класу було передбачено курс “Художня культура”, то наразі це курс — “Мистецтво”, який спрямований на формування предметних мистецьких компетентностей. Тому

практичні види роботи мають бути авторами передбачені. Експертам доцільно звернути увагу на те, щоб були забезпечені завдання на розвиток практичних мистецьких вмінь.

Тексти в підручнику мають бути лаконічними та за обсягом розраховані на одну годину на тиждень, відведена на опанування дисципліни. Тексти мають не лише спрямовуватися на набуття знань і нести інформаційне навантаження, а й передусім подаватися цікаво, спиратися на емоційне сприймання не тільки запропонованих для цього творів мистецтва, а й самого інформативного матеріалу; відповідати віку учнів, устатковуватися практичними завданнями, які оптимізують здобуття знання на основі поглиблення мотивації, наповнюють цей процес естетичним переживанням і саме в такий спосіб реалізують *діяльній підхід*. Отже, 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 діяльнісного підходу потрібно використовувати інноваційні технології, особливо дієві в роботі з учнями цього віку: робота над мистецькими проектами, віртуальні екскурсії, робота у парах, малих групах тощо, що підвищує їхню самооцінку, допомагає самоствердженню в середовищі однолітків.

Інтегративний підхід закладений у тематичному змісті предмета “Мистецтво. 9-й клас”. Усвідомлення учнями стилів сучасного мистецтва 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 мистецтв, через їх емоційне переживання і практично-творче опанування. Отже, важливою є гармонійність застосування основних видів діяльності учнів — сприймання, художньо-практичного опрацювання, здобуття 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 й 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, імен-

ний і тематичний покажчики 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 використувати у підручниках (геометричні, цифрові, літерами, знакові чи умовні позначення у вигляді рисунків). Але важливо, щоб їх різноманіття 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 експертам необхідно зосередитися на уважному аналізі текстів підручників щодо достовірності поданої інформації, відповідності назв мистецьких творів та їх авторів, правильності розкриття дефініцій, до речності 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 9-го класу.

Ілюстративний матеріал підручників із мистецтва виконує важливі функції, зокрема є наочною опорою мислення, активізує зоровий аналізатор учнів, сприяє розумінню матеріалу, підсилює емоційне сприйняття. Тому доцільно уважно проаналізувати ілюстрації в підручниках. Вони мають розкривати, пояснювати, або доповнювати змістом інформацію в підручнику, сприяти її 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, орієнтовані на вияв активності у процесі пізнання мистецтва (наприклад, “оживити” картину”), використання медіа-ресурсу (радіо, телебачення), Інтернету для пошукової діяльності.

У підручнику необхідні завдання для самоконтролю рівня досягнутих навчальних результатів.

Виховний потенціал підручника “Мистецтво” закладено в самому змісті творів мистецтва, тому слід зважено підходити до їх добору, у тому числі з урахуванням недискримінації в освіті.

Наприкінці звернімо увагу експертів на дотримання *етичних норм* у формулюванні зауважень. Вони мають бути неупередженими, позбавленими емоційного забарвлення та особистих образ на 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.

Разом із тим потрібно наголосити на тому, що експерт повинен виявляти професійну сміливість, принциповість, коли йдеться про підручник, який не відповідає встановленим нормам. Як позитивний приклад професійної експертизи можна привести випадок, коли проводячи експертизу одного з підручників із мистецтва, усі три експерти написали негативні рецензії, і таким професійним рішенням не дали можливості видати у світ продукт низького рівня.

З огляду на необхідність дотримання антидискримінаційного підходу під час написання підручника, зазначимо найтипівші вади, характерні для підручників із навчальної дисципліни “Мистецтво”:

1. Значне кількісне переважання творів, створених особами чоловічої статі над аналогічними жіночого авторства. Окрім необхідності активнішого включення до підручників прізвищ та творів відомих мисткинь, важливим є пояснення учнівству, власне, самих об’єктивних причин історичного виключення жінок з мистецького процесу, що відбувалося не через їхню неспроможність, брак таланту чи бажання займатись мистецтвом.

2. Суттєве кількісне переважання чоловічих образів (як персонажів творів мистецтва) над образами жінок (орієнтовно 75 % на 25 %).

3. Загальнолюдські цінності часто зображуються суто через світ думок чоловіка, що нерідко представлено епіграфами чоловічого авторства до тем чи підтем, а також іншими цитатами відомих чоловіків.

Серйозною вадою підручників із мистецтва є відсутність запланованої авторським колективом учнівської рефлексії стосовно змісту класичних творів, їх критичного аналізу щодо стандартів та смислів сучасної культури. Зображення багатьох персонажів творів мистецтва є адекватним часу, коли ті створювалися, але не теперішнім реаліям, де чимало цих зразків поведінки можна вважати дискримінаційними (передусім це стосується

різних форм соціальної активності жінок і самого сприйняття жінки як особистості). Саме тому неодмінною стратегією авторського колективу мало б стати нагадування учнівству про специфіку тогочасних соціальних відносин, зіставлення стандартів поведінки персонажів творів мистецтв із сучасними зразками реального життя з урахуванням міжнародного й українського законодавства, наприклад, із правами людини. Цієї мети можна досягти, скажімо, шляхом формулювання певних спеціальних завдань чи додаткових запитань до кожної теми.

Основи здоров'я

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 (9-й клас) полягає насамперед у його оцінюванні крізь призму можливості формування здоров'язбережувальної компетентності та врахування вікових психофізіологічних характеристик учнів 9-го класу.

Під час експертизи проекту підручника з основ здоров'я експерт зважає на всі загальні критерії експертизи. Звертаємо увагу на такі особливості застосування цих критеріїв щодо підручника для 9-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 9-му класі, як і в інших, мають бути представлені чотири розділи:

1. Здоров'я людини.
2. Фізична складова здоров'я.
3. Психічна і духовна складові здоров'я.
4. Соціальна складова здоров'я.

Окрім того, у 9-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 різномірне 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 проєктів

відповідно до їхніх творчих здібностей і талантів, особистісних якостей і темпераменту.

Навчальний матеріал підручника з основ здоров'я може сприяти формуванню загальних компетенцій учня й реалізації діяльнісного підходу, що необхідно оцінювати під час експертизи проекту.

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 необґрунтованого повтору навчального матеріалу з підручників 5—8-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—8-х класів та предмета “Біологія”) і часу на його опанування. Наприклад, попередні підручники для 9 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 контексті послідовності вивчення будови і функцій організму людини (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” (*висновки за цим пунктом має робити окремих експерт із гігієни дитинства*).

Приклади невідповідності навчального матеріалу провідним дидактичним принципам у підручниках попередніх років наведено в таблиці.

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
Культуро-відповідності, 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; невдалими є захоплення ілюстрацією одного виду діяльності (наприклад, бальні танці у декількох параграфах), серія ілюстрацій Г. Бідструпа (не всі доцільні) тощо

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'язковою є 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, використуваних 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.

З огляду на необхідність дотримання антидискримінаційного підходу, зазначимо найтипівіші вади, характерні для підручників із навчальної дисципліни “Основи здоров'я”¹⁴:

1. Суттєва диспропорція в кількості чоловічих і жіночих образів (приблизно 70 % на 30 % на користь перших), нерідко образ людини представлений лише через образ чоловіка.

2. Чоловіча та жіноча стать постійно протиставляються одна одній, маркуються як протилежні (тут коректніше використовувати слова “інша стать”), хоча реальні дослідження вказують на те, що всередині груп чоловіків і груп жінок відмінностей аж ніяк не менше, ніж між жінками і чоловіками.

3. Порушниками дисципліни і правил поведінки майже завжди зображуються лише хлопці, тоді як дівчата виступають конформістками, що все роблять правильно.

4. Активними персонажами, зокрема, героями, які “наводять лад”, зображуються майже виключно чоловіки, тоді як жінки видаються пасивними об'єктами чоловічого впливу, а також жертвами у різноманітних критичних ситуаціях.

5. Очевидною вадою багатьох підручників із цієї дисципліни є так звана віктимізація — аргументація про те, що в сексуальних злочинах винна жертва (читай — жінка), адже вона спровокувала агресора-чоловіка (той, як правило, зображується як незнайома жертві особа). Така теза стимулює дівчат до того, що у випадку сексуального насильства вони навряд чи звернуться по допомогу й у поліцію (адже очікуватимуть наразитися на осуд чи підозру), до того ж дає некоректну інформацію з приводу агресора, адже реальні дослідження вказують на те, що більшість актів сексуального насильства чинять знайомі, партнери, члени сім'ї.

6. Хлопці й дівчата на сторінках підручників займаються, як правило, гендерно маркованою діяльністю, наприклад, певними видами спорту (перші — футболом, карате; другі — художньою гімнастикою).

7. Підручники з основ здоров'я відверто пропагують утворення сім'ї, народження та виховання дітей як безумовну та безальтернативну соціальну норму.

8. Найчастіше згадуються досягнення в галузі охорони здоров'я чоловічого авторства, наприклад системи оздоровлення (М. Амосова, К. Бутейка), натомість схожі розробки жіночого авторства (скажімо, О. Стрельникової) ігноруються.

¹⁴ Розширити знання з цього питання можна звернувшись до видання “Гендер для медій : Підручник із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей / За редакцією Марії Маерчик (голова редколегії), Ольги Плахотнік, Галини Ярманової. — Київ: Критика, 2013”, електронна версія за посиланням: <http://www.ua.boell.org/web/650-679.html>.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

ЕКСПЕРТИЗА ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

Навчально-методичний посібник

Редактор *Бартош С.В.*
Верстка *Мирончик Ю.П.*
Обкладинка *Лук'яненко Л.В.*

Підписано до друку 29.11.2016 р. Формат 60*84 1/16
Гарнітура Ньютон. Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 9,44. Наклад 1000 прим.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2
Тел./факс: (044) 481 38 82
Email: Book-xt@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.