

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Ярослава Кодлюк

# ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

Підручник для магістрантів та студентів  
педагогічних факультетів

Київ  
«Наш час»  
2006

ББК 74.202я73  
К 57  
УДК 371.671(075.8)

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України  
(протокол № 3 від 15.06.06 р.)

Рецензенти: *М. С. Ващуленко*, доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член АПН України;  
*М. М. Фіцула*, доктор педагогічних наук, професор,  
академік АН ВШ України;  
*А. В. Фурман*, доктор психологічних наук, професор

**Кодлюк Я.П.**

К 57 Теорія и практика підручникотворення в початковій освіті:  
Підручник для магістрантів та студентів педагогічних факультетів. - К.: Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. -  
368 с.

ISBN 966-8174-29-1

У підручнику розкриваються теоретичні основи та практика підручникотворення у галузі початкової освіти України: ретроспективно аналізується теорія шкільного підручника як його концептуальна основа; характеризуються етапи підручникотворення в період 1960-2000 років; обґрунтовується теоретична модель підручника для школи першого ступеня; розглядаються сучасні тенденції підручничого забезпечення початкової школи.

Для магістрантів і студентів педагогічних факультетів; може бути використаний викладачами педагогічних навчальних закладів, науково-педагогічними працівниками народної освіти, вчителями початкових класів, слухачами курсів підвищення кваліфікації вчителів, авторами підручників.

ISBN 966-8174-29-1

ББК 74.202я73  
УДК 371.761(075.8)

© Кодлюк Я., 2006  
© «Наш час», оригінал-макет, дизайн, 2006

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	5
РОЗДІЛ 1	
ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ОБ'ЄКТ, ЩО ІСТОРИЧНО	
РОЗВИВАЄТЬСЯ .....	11
1.1. Теорія шкільного підручника – концептуальна	
основа творення навчальної книги .....	11
1.2. З історії розвитку шкільного підручника .....	34
РОЗДІЛ 2	
ЕТАПИ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ	
ШКОЛИ УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ЇЇ РЕФОРМУВАННЯ	
(1960–2000) .....	67
2.1. Розвиток підручникотворення в початковій	
освіті у 60–80-х роках ХХ століття .....	69
2.1.1. Підручникове забезпечення процесу підготов-	
ки реформи школи 60-х років. ....	69
2.1.2. Перехід початкової школи на новий зміст і	
тривалість навчання (кінець 60-х – 70-і роки) .....	76
2.1.3. Реформування початкової ланки освіти у	
80-х роках та його вплив на практику	
підручникотворення .....	86
2.2. Підручникове забезпечення початкової	
школи в умовах державної незалежності України .....	94
2.2.1. Перехідний період у національному	
підручникотворенні (початок 90-х – 1995) .....	94
2.2.2. Період розробки державних стандартів загаль-	
ної середньої освіти (1996–1999).....	101
2.2.3. Стан підручникотворення в період запроваджен-	
ня Державного стандарту початкової загальної освіти .....	108

## 4

РОЗІДЛ 3	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ	
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .....	119
3.1. Характеристика провідних функцій підручника	
для школи першого ступеня .....	119
3.1.1. Інформаційна функція. ....	119
3.1.2. Розвивальна функція. ....	133
3.1.3. Виховна функція. ....	148
3.1.4. Мотиваційна функція .....	154
3.2. Аналіз структури підручника .....	160
3.2.1. Навчальний текст. ....	160
3.2.2. Апарат організації засвоєння. ....	173
3.2.3. Ілюстративний матеріал .....	182
3.2.4. Апарат орієнтування .....	191
3.3. Психологічні аспекти побудови підручника для	
початкової школи .....	196
3.4. Підручник як модель процесу навчання .....	210
РОЗДІЛ 4	
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ В	
ГАЛУЗІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ .....	225
4.1. Варіативність шкільних підручників у	
контексті інноваційних процесів в освіті .....	225
4.2. Теоретичні підходи до аналізу й оцінювання	
шкільних підручників .....	241
4.3. Аналіз чинних підручників для початкової	
школи .....	265
4.3.1. Інтегровані підручники .....	265
4.3.2. Паралельні (альтернативні) підручники .....	285
ДОДАТКИ .....	313
Додаток А. Підручникове забезпечення початкової	
школи України (1960–2000) .....	313
Додаток Б. Програма навчального курсу для	
магістрів «Теорія і практика підручникомтворення	
в початковій освіті» (за вимогами кредитно-	
модульної системи) .....	351
Додаток В. Тестові завдання для підсумкового	
контролю .....	362

## ВСТУП

Виразною ознакою сучасного етапу розвитку національного шкільництва є його варіативність, що знаходить своє відображення у розробці і створенні альтернативних підручників, навчальних та навчально-методичних посібників. Таке явище потребує, з одного боку, суттєвого поліпшення процесу підручникотворення, яке передбачає видання оптимальної кількості навчальної літератури та забезпечення належної її якості (що можливе лише за умови, коли підготовка підручників буде базуватися на обґрунтованих теоретичних положеннях і водночас спиратиметься на добротну практику), а з іншого – збагачення майбутніх педагогів знаннями з теорії шкільного підручника.

Курс «Підручникотворення в початковій освіті» покликаний ознайомити магістрантів і студентів з теоретичними основами побудови підручника для початкової школи та процесом підручникотворення в галузі початкової освіти; вчити грамотно аналізувати цей вид навчальної літератури з метою оцінювання його ефективності та підготовки до дидактично обґрунтованого вибору конкретного підручника (порівняння альтернативних навчальних книг, виявлення ознак певної педагогічної технології тощо).

З метою розробки теоретичної моделі підручника для початкової школи розкриємо процедуру виділення його **основних характеристик**, виходячи із призначення цього виду навчальної літератури та вікових особливостей молодших школярів.

Зауважимо, що проблема навчальної книги тісно пов'язана з такими чинниками: теорією шкільного підручника та процесом підручникотворення на конкретному етапі розвитку школи. Її концептуальною основою є *теорія шкільного підруч-*

**ника** як галузь наукового дослідження, що розвивається на стику дидактики й книгознавства і займається проблемами не лише змістового забезпечення цього виду навчальної літератури, а й вивчає закономірності конструювання підручника як власне книги (дизайн, поліграфічне оформлення, ілюстрації тощо). Зазначена галузь невіддільна від **процесу підручничотворення**, є теоретичним підґрунтям його практичної реалізації. Цікаві, оригінальні, науково обґрунтовані вирішення тих чи інших моментів, пов'язаних з підготовкою підручника, збагачують концепцію навчальної книги, слугують джерелом нових ідей, теоретичних положень. Отже, зазначені чинники доповнюють один одного, реалізуючи одночасно два відношення — «як теорія до практики» та «як теорія до теорії».

Системний підхід до розробки моделі підручника для школи першого ступеня націлює на аналіз основних факторів, які формують інтегрований психолого-педагогічний погляд на сучасну навчальну книгу.

Висвітлення досліджуваної проблеми розпочинаємо з розкриття її *історичних аспектів*. Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, Т. Г. Лубенець, Є. Й. Перовський, Н. О. Менчинська, В. О. Сухомлинський та інші вчені зробили вагомий внесок у становлення та розвиток теорії шкільного підручника. Концепція сучасного підручника обґрунтована у фундаментальних дослідженнях В. Г. Бейлінсона, В. П. Безпалька, Д. Д. Зуєва, І. Я. Лернера. Взаємозв'язок теорії навчальної книги з дидактикою ґрунтовно розкритий у працях відомих педагогів — Ю. К. Бабанського, В. В. Краєвського, О. Я. Савченко, М. М. Скаткіна та інших учених.

З метою з'ясування *дидактичних аспектів підручника* аналізуємо його функції, структуру, змістове та процесуальне забезпечення.

Враховуючи той факт, що провідною в молодшому шкільному віці є навчальна діяльність, основними функціями підручника для початкової школи вважаємо інформаційну, мотиваційну та розвивальну як такі, що відображають основні структурні компоненти цієї діяльності. Однак наведений перелік провідних фун-

кцій доповнюємо виховною і обґрунтовуємо висловлену точку зору.

Структуру підручника для початкової школи розглядаємо в контексті загальноприйнятої в сучасній дидактиці концепції структури навчальної книги, яка знайшла достатнє обґрунтування у дослідженнях В. Г. Бейлінсона, Д. Д. Зуєва та інших учених. Нами зроблена спроба проаналізувати теоретичні основи (місце, роль, види, будову, вимоги тощо) навчального тексту як важливого структурного компонента підручника з їх трансформацією на підручник для початкової школи.

Серед позатекстових компонентів особливу увагу звертаємо на навчальні завдання і вправи. Аналізуючи різні класифікації цих елементів, вважаємо за необхідне підкреслити значущість творчих завдань, а також тих, що формують у молодших школярів рефлексивні якості. Оскільки у підручниках для початкової школи чільне місце посідає ілюстративний матеріал, виділяємо дидактичні основи ілюстрування навчальної книги для молодших школярів. Завершує структуру підручника матеріал про апарат орієнтування, який також розглядається через призму вікових особливостей учнів початкових класів.

Модель особистісно орієнтованого навчання передбачає посилення процесуальності даного виду навчальної літератури, реалізацію діяльнісного підходу до засвоєння знань, умінь та навичок школярів, тобто забезпечення *психологічного супроводу* підручника. Зазначені положення реалізуються шляхом дидактично обґрунтованої організації навчального матеріалу, покликаної відобразити логіку (основні етапи) процесу навчання з урахуванням специфіки предмета та вікових особливостей учнів. Першочергова роль у цьому процесі належить апарату організації засвоєння, зокрема навчальним завданням і вправам, виконання яких забезпечує формування відповідних новоутворень (тобто умінь і навичок), які є засобами набуття нових знань.

Концептуальним положенням теорії шкільного підручника, як відомо, є положення про його двоєдину сутність.

Виходячи з цього, аналізуємо підручник як *модель цілісного процесу навчання* в єдності його змістової (носій змісту освіти) та процесуальної (засіб навчання для вчителя і учня) сторін. У ролі носія змісту освіти навчальна книга покликана повноцінно репрезентувати основні його елементи: знання; вміння та навички; досвід творчої діяльності; емоційно-ціннісне ставлення до світу. Вважаємо, що дані елементи мають бути якісно представлені у підручнику з урахуванням типу навчального предмета та вікових особливостей школярів.

Водночас у підручнику, який учені вважають орієнтовним сценарієм уроку (засобом навчання для вчителя), пропонуються методичні підходи до вивчення навчального матеріалу; прийоми, засоби і форми організації навчальної діяльності. Педагог видозмінює запропонований сценарій з урахуванням особливостей учнів класу. Враховуючи прогностичний характер теорії навчальної книги взагалі та підручника зокрема, часто саме за допомогою підручника вчитель може оволодіти певною педагогічною технологією, оскільки технологічність моделі навчання у ньому «здатна забезпечити його випереджаючу роль щодо масової практики»\*.

В умовах інформаційного суспільства особливої значущості набуває проблема формування в молодших школярів уміння вчитися, працювати з підручником. Саме в ролі засобу навчання для учня книга найбільшою мірою сприяє оволодінню даним умінням. Зазначимо: йдеться не лише про організацію роботи з підручником на уроці (хоча цей аспект не варто залишати поза увагою); неабияке значення має формування у молодших школярів зазначеного уміння засобами підручника. Система відповідних завдань і вправ, диференціювання навчальної інформації шляхом використання різних способів поліграфічного виділення, вдало розроблений апарат

\* Савченко О.Я. Без якісного підручника якісна шкільна освіта неможлива// Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць/ Редкол. – К.: «Комп'ютер у школі та сім'ї», 1999. – С. 5.



орієнтування — далеко неповний перелік можливостей підручника щодо формування уміння працювати з ним.

Системний підхід до розробки моделі підручника для школи першого ступеня передбачає критичний *огляд досвіду підручникотворення* у зазначеній галузі. Хронологічними рамками аналізованого періоду ми обрали 1960–2000 роки. Його початок визначено, виходячи з таких міркувань: у 60-х роках розпочинається комплексне дослідження навчальної книги; даний період тісно пов'язаний з підготовкою реформи школи; змінився статус початкової школи (у зв'язку з переходом до загальної обов'язкової спочатку семирічної, а потім восьмирічної освіти вона втратила свою функціональну самостійність і стала повноправною ланкою у системі загальноосвітньої підготовки учнів). Вибір верхньої межі (2000) дає змогу простежити особливості підручникотворення в умовах державної незалежності, інноваційних процесів в освіті. Аналіз виділеного періоду здійснюємо через призму соціальних та психолого-педагогічних чинників.

Завершує теоретичну модель підручника для школи першого ступеня аналіз сучасних тенденцій підручникотворення у початковій освіті України.

З метою дослідження найважливіших дидактичних характеристик підручника доцільним є його аналіз за такими напрямками: функції; структура; поліграфічне оформлення; підручник у системі навчально-методичного комплексу (з урахуванням розроблених нами критеріїв). Ці характеристики з'ясовуються у процесі застосування спеціальних методів дослідження навчальної книги, збору інформації про неї. У зв'язку з тим, що підручник може аналізуватися на різних етапах його розробки і створення, доцільною і зручною у користуванні вважаємо таку класифікацію: методи аналізу рукопису (теоретичні методи); методи оцінювання власне підручника (емпіричні); діагностична оцінка постфактум як проміжна форма перевірки навчальної книги.

## 10

---

Виявлено, що основними тенденціями сучасного підручникотворення в початковій освіті України є такі: варіативність підручників і навчальних посібників; домінування серед них інтегрованих та паралельних; посилення розвивальної спрямованості навчальних книг.

Варіативність системи освіти дозволяє розробляти підручники, які реалізують різні (у межах однієї освітньої галузі) авторські підходи до вивчення навчального предмета з урахуванням вимог Державного стандарту початкової загальної освіти. Вивчення таких підходів, на наш погляд, дозволяє збагатити теорію шкільного підручника не лише на методичному рівні, а й на загальнопедагогічному, оскільки у підручник закладається певний спосіб організації засвоєння з урахуванням вимог домінуючої концепції навчання (на сучасному етапі — розвивального, особистісно зорієнтованого).

У Додатку А представлено матеріал, який характеризує підручникове забезпечення початкової школи в період 1960–2000 років з усіх навчальних предметів. Переліки складено на основі наявних друкованих джерел, всього 383 найменування. Крім цього, вказуються автори підручників і навчальних посібників, назви видавництв, рік (роки) видання та їх кількість, наводяться окремі дані про особливості підручника (інтегрований, експериментальний тощо).

## РОЗДІП 1

# ШКІПЬНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ОБ'ЄКТ, ЩО ІСТОРИЧНО РОЗВИВАЄТЬСЯ

### **1.1. Теорія шкільного підручника – концептуальна основа творення навчальної книги**

Якість шкільного підручника залежить від багатьох чинників, домінуючу роль серед яких відіграє концептуальний підхід до його творення, що знаходить своє вираження у теорії шкільного підручника.

Теорія шкільного підручника, за Д. Д. Зуєвим, – це «система глибокого наукового обґрунтування головних його параметрів, яка покликана вивчати закономірності створення навчальної літератури, допомагати її розвитку»\*.

Виділяючи сферу застосування теорії підручника, автор підкреслює, що об'єктом її дослідження виступає не лише змістова сторона предмета, а й закономірності конструювання матеріальної основи підручника – власне книги. Саме у зазначеному аспекті проявляється зв'язок теорії шкільного підручника як з дидактикою, психологією, методикою викладання конкретного навчального предмета, так і з книгознавством (типологія навчальної літератури, архітектоніка підручника, поліграфічне оформлення тощо). Однак варто мати на увазі, що оскільки підручник моделює цілісний процес навчання (зміст, форми, методи тощо), – він насамперед є об'єктом педа-

\* Зуев Д. Д. Научно-организационные проблемы развития теории школьного учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 250.

гогічних досліджень, зокрема дидактичних, а наука про нього – галузь педагогіки (дидактики).

Завдання теорії підручника вчені вбачають у тому, щоб, будучи прогностичною, вона надала підручнику характеру, що випереджає шкільну дійсність.

Враховуючи, що зміст освіти реалізується через навчальні предмети (мова, математика, природознавство тощо), законірно виникає питання про доцільність автономного існування теорії шкільного підручника. Можливо, доречно вести мову про теорію підручника з конкретного навчального предмета?

Науці відомі положення **про дворівневу структуру теорії підручника** (Д. Д. Зуєв, І. Я. Лернер, С. Сятковський). Перший рівень – *загальнотеоретичний*. Незважаючи на те, що підручник відображає зміст конкретного навчального предмета, йому, разом з тим, притаманні ті спільні ознаки, які характерні для всіх типів підручників. Саме цей факт дає змогу визначити існування загальної теорії підручника, предметом вивчення якої є універсальні принципи конструювання навчальної книги (загальнодидактичний рівень), а кінцевою метою – «побудова універсальної моделі підручника».

Другий рівень – *методичний*. Він виражається в реалізації загальних положень побудови книги щодо розробки конкретного підручника з урахуванням особливостей навчального предмета, вікових особливостей учнів, типу школи тощо.

Найважливішими аспектами теорії шкільного підручника вчені вважають дидактичні, психологічні, гігієнічні й книгознавчі вимоги до його створення; реалізацію у підручнику всіх компонентів змісту освіти, системності розгортання матеріалу; принципи і критерії відбору наукових знань; вимоги до структури підручника, ілюстративного матеріалу, апаратів орієнтування й організації засвоєння; комп'ютерну його підтримку; реалізацію освітнього, розвивального і виховного потенціалу підручника.

Зазначимо, що термін «теорія шкільного підручника» — не єдиний (хоча і найуживаніший) в науковому обігу на позначення даної галузі знань. З метою забезпечення комплексного підходу до проблем навчальної книги М. І. Тупальський пропо-

нує користуватися поняттям «підручничознавство», яке інтегрує знання про характер, сутність і зміст підручника, про основні закономірності його створення, про умови, форми і шляхи підвищення якості підручника, про взаємозв'язок між різними типами, видами і формами підручників, про вплив підручника на розвиток науки, ефективність освіти, виховання і розвитку тощо. Ця галузь науки має включати історію підручника, методикку і теорію. Підкреслюючи значущість історії науки про підручник (її завдання вчений вбачає в тому, щоб «не відкривати вже відкрите», а будувати систему науки на фундаменті перевірених практикою принципів і положень) та методики створення і використання підручника, центральне місце у підручничознавстві він відводить теорії, яка покликана бути своєрідною «парадигмою підручничознавства».

Аналіз структурних компонентів теорії шкільного підручника розпочнемо з розкриття сутності основного поняття, яким вона оперує, – **підручник**.

Одне з перших наукових визначень підручника знаходимо в дослідженні Є. Й. Перовського, де цей феномен трактується як особливий вид навчальної книги, що містить систематичний виклад знань з певного предмета, обов'язкових для засвоєння учнями.

«Український педагогічний словник» тлумачить підручник як книгу, в якій викладаються основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки і культури. Для кожного типу навчальних закладів видаються підручники, які відповідають програмам і завданням цього закладу, віковим та іншим особливостям тих, хто навчається.

Д. Д. Зуєв вкладає у «поняття» підручник такий зміст: це «масова навчальна книга – носій предметного змісту освіти, а також видів діяльності, визначених шкільною програмою для обов'язкового засвоєння з урахуванням вікових та інших особливостей учнів»\*. Близьким до наведеного є визначення В. Г. Бейлінсона: «підручник – це прообраз навчання в єдності його змістової та процесуальної сторін»\*\*.

\* Зуєв Д. Д. Термины и их определения (Структура современного школьного учебника) // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 330.  
\*\* Бейлинсон В. Г. Арсенал образования. – М.: Книга, 1986. – С. 35.

Значно ширше розуміє сутність підручника В. П. Безпалько. Він розглядає книгу як складну модель людського досвіду. При цьому надзвичайно важливо, вважає вчений, що в цій моделі завжди відображається відомий педагогічний досвід, бідний чи багатий, і цей факт є головним для характеристики сутності підручника. З іншого боку, підручник є «інформаційною моделлю навчально-виховного процесу», оскільки всі його особливості як певної технології навчання задаються структурою, змістом і формою викладу навчального матеріалу.

Незважаючи на різні підходи до розкриття цього поняття, їх аналіз дає змогу виділити такі найважливіші характеристики:

- підручник як носій змісту освіти і засіб навчання;
- підручник як втілення єдності змістової та процесуальної сторін навчання;
- технологічність навчальної книги, взаємозв'язок викладання й учіння з орієнтацією на провідні концепції процесу навчання.

У наведених характеристиках чітко простежується положення про двоєдину сутність підручника, що виступає **концептуальною основою теорії шкільного підручника**. Виходячи з цього, підручник повинен відображати завдання, зміст навчання (як виразник змісту освіти), а також методи, прийоми, організаційні форми навчання (як засіб забезпечення його засвоєння).

Враховуючи сучасний рівень розвитку педагогічної науки і стан педагогічної практики та місце у цьому процесі навчальної книги, вважаємо, що **шкільний підручник** – це вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання.

Одним із пріоритетних напрямів розробки теорії шкільного підручника є дослідження його **функцій**. Аналіз наукових джерел свідчить, що зазначена проблема недостатньо аргументована.

Насамперед доводиться констатувати відсутність єдиних підходів до трактування сутності категорії «функція підручника». Так, наприклад, В. Г. Бейлінсон вкладає у це поняття зміст, прийнятий в соціології: це роль, призначення, співвіднесення з метою; те, чого ми чекаємо від даного продукту (книги). І. П. Товпінець розглядає функції як загальні нормативи моделювання і використання підручника, які визначають його цільову спрямованість і вибір засобів для реалізації діяльності навчання. Вихідним пунктом в аналізі функцій підручника, на думку І. Я. Лернера, мають виступати суспільні цілі та умови навчання. Саме ці компоненти, вважає вчений, утворюють метасистему для процесу навчання, тому їх аналіз сприяє виділенню глобальних функцій навчальної книги.

У розробці зазначеної проблеми окреслилося дві тенденції. Перша пов'язана з визнанням ускладнення функціонального навантаження підручника. Він перестав бути лише навчальною книгою для закріплення знань учнів. Зросла роль підручника як важливого засобу навчання, виховання та розвитку школярів.

Суть другої тенденції полягає у визнанні того, що підручник втратив свою поліфункціональність. Частина функціонального навантаження перейшла на інші засоби навчання у системі навчально-методичного комплексу.

Кількість функцій підручника також непостійна, однак найчастіше вчені називають такі: інформаційну, трансформаційну, систематизації, закріплення і контролю, самоосвіти, інтегруючу, координуючу, розвивально-виховну. Серед них виділяють ті, які притаманні всій системі засобів навчання (інформаційна, трансформаційна, систематизації, закріплення і контролю, самоосвіти), й такі, що характерні тільки для підручників (інтегруюча, координуюча).

Під *інформаційною функцією* розуміють «фіксацію предметного змісту освіти і видів діяльності, які повинні бути сформовані у школярів при вивченні навчальних предметів, з визначенням обов'язкового для них обсягу (дози) інформації»<sup>\*</sup> Ця функція вважається найбільш розробленою у дидактичному плані.

<sup>\*</sup> Зуев Д. Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – С. 59.

*Трансформаційна функція* підручника. Навчальний предмет, як відомо, – це не скорочена, спрощена копія відповідної науки, а дидактично опрацьована система знань та відповідних умінь і навичок, необхідних для застосування в типових видах діяльності. Тому зміст освіти, перш ніж стати об'єктом спеціального засвоєння, підлягає певній переробці з урахуванням основних дидактичних принципів, насамперед доступності, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.

*Функція систематизації* призначена для забезпечення системного (логічного і дидактичного) викладу навчального матеріалу, сприяння активізації керування процесом учіння школярів, а також оволодіння ними прийомами наукової систематизації.

*Закріплення і самоконтроль* як дидактична функція підручника націлені на забезпечення міцного засвоєння знань, умінь та навичок школярів, яке досягається організацією повторень, використанням дидактично обґрунтованої системи завдань і вправ, ознайомленням з конкретними способами самоконтролю тощо.

*Функцію самоосвіти* трактують як формування в учнів засобами книги бажання та уміння вчитися, здобувати і поповнювати знання; розвивати пізнавальні інтереси та позитивні мотиви навчання.

*Інтегруюча функція* сприяє об'єднанню знань, набутих школярами з різних видів діяльності та різних джерел, тобто покликана інтегрувати в єдине ціле різноманітну фрагментарну інформацію.

*Координуюча функція* забезпечує ефективне функціонування підручника в системі інших засобів навчання, передусім як ядра навчально-методичного комплексу.

Реалізація в підручнику *виховної функції* (чи розвивально-виховної, за Д. Д. Зуєвим) сприяє формуванню в учнів важливих якостей особистості – як загальнолюдських, так і національних. Вона визнана інтегруючою щодо інших.

Виходячи з того, що школярі відрізняються один від одного інтересами, здібностями, наукованістю тощо, І. Я. Лернер доповнив наведений перелік *функцією індивідуалізації та диференціації навчання*.



У контексті інноваційно-гуманістичного підходу до побудови навчально-виховного процесу актуальною є рекомендація включити в систему функцій підручника *компетентнісно орієнтовану*, сутність якої полягає у подачі в книзі навчального матеріалу, спрямованого на набуття школярами життєво необхідних компетентностей.

Зарубіжні дослідники висловлюють свою точку зору на проблему функцій підручника. У колективній монографії\*, в якій узагальнено результати наукових пошуків німецьких учених (В. Айзенхут, М. Бауман, Г. Майєндорф, Г. Шульце та ін.), наводиться така система функцій: інформаційна, управлінська, стимулююча, закріплення результатів навчання, координуюча та раціоналізуюча.

*Інформаційна функція* трактується як така, що пов'язана з реалізацією змісту програми і з сутністю підручника як матеріального носія словесно і наочно вираженого змісту освіти (під інформацією вчені розуміють знання про предмети і знання про способи діяльності).

*Функція управління* забезпечує розгортання дидактико-методичного змісту програми; визначає відбір, акцентування, членування і послідовність усього навчального матеріалу. Вона забезпечує виконання підручником своєї ролі як засобу навчання для вчителя (орієнтовний сценарій уроку) і для учня (особливе призначення підручника – формування уміння працювати з літературою).

*Функція стимулювання* націлює на формування засобами підручника позитивних мотивів навчання, активізацію процесу учіння і реалізується проблемністю викладу навчального матеріалу, емоційною насиченістю інформації, забезпеченням ситуації успіху, врахуванням потреб та інтересів учнів.

*Функція закріплення результатів навчання* необхідна для забезпечення міцного засвоєння знань та умінь, що досягається шляхом виконання вправ, повторень, застосування систематизації, організації контролю і самоконтролю.

*Координуюча функція* трактується як встановлення взаємозв'язку різних навчальних книг між собою; реалізація в

\* Schulbuchgestaltung in der DDR. – Berlin, 1984.

підручниках міжпредметних зв'язків; використання різних засобів навчання. Провідна роль належить підручнику; інші навчальні книги поглиблюють, розширюють його зміст.

*Функція раціоналізації* націлює на економію часу як учителя, так і учня (на уроці і вдома). Йдеться про регулювання потужності завдань; спеціальну організацію матеріалу підручника, зокрема використання апарату орієнтування.

На наш погляд, цей перелік не є цілісним, оскільки лише частково відображає призначення сучасного підручника. Невідомий також принцип виділення функцій, що не дає змоги стверджувати, чи всі функції враховано.

Цікавим є підхід, запропонований французькими вченими\*. Виходячи з того, що цей вид навчальної літератури призначений як для вчителя, так і для учня, виділяють функції підручника з урахуванням його користувачів. Так, функції підручника *щодо учня* поділяють на дві групи:

- функції навчання (надання знань, розвивальна, закріплення знань, оцінювання знань);
- функції взаємодії з повсякденним та професійним життям (допомога в інтеграції знань, функція довідника, соціального і культурного виховання).

Функції підручника *щодо викладача* включають:

- надання наукової та загальної інформації;
- педагогічну підготовку з конкретної дисципліни;
- допомогу у викладанні та проведенні занять;
- допомогу в оцінюванні знань.

Природний інтерес у контексті нашого дослідження викликає перша група функцій.

*Надання знань* у підручнику забезпечується шляхом пред'явлення концепцій, правил, формул, фактів, термінології тощо, а також засобів, спрямованих на оволодіння відповідними видами діяльності.

Відмінність *розвивальної функції* від освітньої дослідники вбачають у таких моментах: якщо у процесі засвоєння знань головна увага приділяється об'єкту навчання, то під час оволодіння вміннями і навичками акцент переноситься на

\* Жерар Ф.-М., Роеж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Пер. з франц. М. Марченко. – К.: «К.І.С.», 2001. – 352 с.

діяльність (учня навчають виконувати певний вид діяльності на різних об'єктах навчання).

*Функція закріплення знань* забезпечується системою відповідних завдань і вправ.

*Функція оцінювання знань.* Підручник може пропонувати напрями оцінювання або самоперевірки (однак ніяк не може сам виконувати функцію документально засвідченого тестування). Особлива увага акцентується на посиленні розвивального характеру контролю та оцінювання.

*Допомога в інтеграції знань* здійснюється на двох рівнях: інтеграція вертикальна (зв'язок між знаннями, вміннями і навичками в межах однієї дисципліни) та горизонтальна (зв'язок новоутворень, набутих під час вивчення різних дисциплін).

*Функція довідника* пов'язана з отриманням точної інформації, особливо там, де доступ до неї утруднений (за такої умови підручник виступає єдиним друкованим джерелом інформації). Якщо ж інформація загальнодоступна, видається чимала кількість навчальної літератури, то підручник (аж ніяк не втрачаючи свого значення) може виконувати роль «останньої інформаційної інстанції».

*Функція соціального та культурного виховання* передбачає формування життєвої позиції школяра, забезпечення його соціалізації.

Дослідники переконані: побудований на таких підходах шкільний підручник не лише сприятиме засвоєнню знань, навчатиме різних видів діяльності, а й дасть змогу спрямувати навчальний процес відповідно до потреб часу та суспільства.

Заслужує на увагу система функцій підручника, запропонована польськими вченими. Так, наприклад, В. Оконь виділяє таку сукупність функцій: *інформаційна*, яка базується на визнанні книги як основного джерела знань; *дослідницька*, що реалізується не лише шляхом стимулювання учнів до самостійного розв'язання проблем, а й через поступове залучення їх до виконання доступних дослідницьких завдань; *практична* (завдання підручника полягає у забезпеченні пізнання школярами навколишньої дійсності та в підготовці до її практичного використання); *самоосвітня*, що виражається у цілеспрямованому формуванні засобами навчальної книги вміння вчитися, позитивних мотивів навчання.

Відомий польський дидакт Ч. Куписевич пов'язує систему дидактичних функцій підручника з основними етапами процесу навчання: усвідомлення учнями цілей і завдань навчання – *мотиваційна функція*, основне призначення якої – розвиток «емоційно-мотиваційної сфери сприймання учня»; ознайомлення школярів з новим матеріалом – *інформаційна* (підручник поглиблює знання учнів, причому не тільки з допомогою текстів, а й різноманітних позатекстових компонентів); закріплення, контроль та оцінювання результатів навчання – *тренувальна* або *функція вправ*, яка полягає в формуванні у школярів відповідних умінь і навичок, що забезпечують засвоєння не лише цього предмета, а й інших курсів.

Деякі автори пов'язують функції підручника з його структурою та компонентами. Так І. Папеж і В. Міховський виділяють дві групи функцій – *дидактичні* та *організаційні*. До першої вони відносять інформаційні, методологічні та формуючі. Саме ці функції, на думку вчених, покликані сприяти розв'язанню навчально-виховних завдань, засвоєнню учнями пізнавальних і моральних цінностей, соціалізації особистості. Реалізація організаційних функцій забезпечує належне планування та проектування навчально-виховного процесу, управління і контроль результатів навчання.

Незважаючи на відсутність науково-обґрунтованих критеріїв виділення функцій, вчені переконані, що підручник повинен реалізувати насамперед систему педагогічних функцій – освітніх, розвивальних, виховних.

Сукупність функцій називають **системою** або **комплексом функцій** шкільного підручника. Звичайно, система функцій не є постійною. Вона залежить від усвідомлення ролі й місця підручника у навчально-виховному процесі на конкретному етапі розвитку школи. У зв'язку з цим доречно вести мову про *провідну функцію підручника*.

Проаналізувавши суспільні цілі та умови навчання як головні чинники функцій, І. Я. Лернер провідною вважає функцію керівництва процесом засвоєння змісту освіти. Вчений обґрунтовує свою точку зору тим, що в сучасних умовах підручник є основним носієм соціального досвіду, який втіле-

ний у відповідній моделі навчання. Тому саме за умови чіткої організації цього керівництва підручник у змозі допомогти розв'язати розвивально-виховне завдання навчання. Дослідник переконаний, що керівництво процесом засвоєння змісту освіти відбуватиметься ефективно за умов, якщо у підручнику подано весь матеріал, який підлягає засвоєнню (знання, вміння і навички, творча діяльність, ставлення), і якщо «розкриті засоби, прийоми й основні кроки, що ведуть до засвоєння навчального матеріалу»\*, тобто доречно спроектувати у книзі не лише діяльність учнів над навчальним матеріалом, а й діяльність учителя.

Ця функція, на наш погляд, є інтегративною щодо інших, оскільки акумулює в собі мотиваційну, інформаційну та розвивальну, тобто ті, які забезпечують процес навчання.

Д. Д. Зуєв у ролі провідної виділяє розвивально-виховну функцію (вона, на думку вченого, пронизує всі інші функції підручника); І. К. Журавльов – функцію керівництва пізнавальною діяльністю учнів.

Відомі й інші думки вчених щодо провідної функції підручника. Сюди відносять: функцію реалізації у книзі особистісно зорієнтованої технології навчання; систематизуючу функцію (підкреслюється її роль у формуванні в учнів цілісності знань).

Специфіка початкової школи зумовлює функціональні особливості підручників для цієї ланки освіти. Зупинимося на деяких із них.

У підручниках для школи першого ступеня, що реалізують ідеї розвивального навчання системи Л. В. Занкова, як провідна виділяється розвивальна функція.

Заслугове на увагу підхід до виділення провідної функції, що базується на психологічній теорії діяльності. У зазначеному контексті провідною в системі дидактичних функцій навчальної книги визнано мотиваційну, виокремлення якої має сприяти посиленню всіх інших функцій шкільного підручника, які, у свою чергу, зміцнюватимуть мотиваційну (О. В. Малихіна).

\* Современная дидактика: теория – практика / Под науч. ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М.: Изд-во ИТПиММО РАО, 1993. – С. 252.

Усвідомлюючи, що сучасна освіта потребує особистісно орієнтованої моделі навчання, О. Я. Савченко виділяє провідними функціями підручників для молодших школярів інформаційну, розвивальну і мотиваційну. Правильність висловлених положень вбачаємо в тому, що провідним видом діяльності у молодшому шкільному віці є навчальна, а основними її компонентами – змістовий, мотиваційний та процесуальний. Тому саме за умови вдалої реалізації у підручниках вказаних функцій можливе повноцінне формування навчальної діяльності.

Поділяючи цю точку зору, вважаємо за доцільне доповнити вказаний перелік виховною функцією. Значущість її зумовлена необхідністю належним чином репрезентувати емоційно-ціннісний елемент змісту освіти. Саме втілення у підручниках цього елемента забезпечує набуття молодшими школярами досвіду оцінної діяльності, формування власних ціннісних орієнтирів, а в кінцевому рахунку – цілісне формування особистості.

Чільне місце у розробці теорії шкільного підручника займає проблема **структури** цього виду навчальної літератури, під якою розуміють склад елементів і характер їх взаємозв'язку під час проектування процесу навчання.

Зазначимо, що Є. Й. Перовський першим у радянській дидактиці розглядав структуру підручника як предмет наукового дослідження. Він не вживав термін «структура», а користувався поняттям «методична побудова підручника», під яким розумів внутрішню структуру навчальної книги. Вчений виділив первісні елементи підручника: вступ; розділи; статті (параграфи); малюнки; висновки; запитання і завдання; додатковий апарат (різні покажчики, довідкові таблиці тощо). Суттєвим недоліком запропонованої структури вважають відсутність ознаки, на основі якої здійснено зазначений поділ.

Аналіз теоретичних джерел свідчить про те, що упродовж досліджуваного періоду в науці сформувалося кілька підходів до визначення структури підручника. Інтегрування результатів дослідження вчених дає змогу виокремити в аналізованому аспекті три напрями.

Представники першого напрямку (Г. М. Донський, Л. Я. Зоріна, Є. Й. Перовський та ін.) трактують структуру підручника тільки

як побудову його предметного змісту, а основними компонентами книги вважають розділи і параграфи.

Інші вчені (В. Г. Бейлінсон, Д. Д. Зуев) під структурою підручника розуміють вираження книжковими засобами способів подачі навчального матеріалу і як структурні елементи виділяють тексти та позатекстові компоненти.

Заслугує на увагу дидактична концепція структури підручника, розроблена В. С. Цетлін. Вона зумовлена самим підходом автора до розуміння сутності структури як одного із засобів керівництва пізнавальною діяльністю школярів. Згідно із запропонованою концепцією цей феномен розглядається на двох рівнях, включаючи два ряди цілісностей: перші репрезентують членування змісту навчального матеріалу упродовж курсу і відображають його у розділах, главах, параграфах; цілісності другого ряду виражають «кроки» процесу навчання, необхідні для засвоєння змісту, втіленого у цілісностях першого ряду, і включають тексти, завдання, зображувальний матеріал, апарат орієнтування тощо.

Цікавою є думка німецьких дослідників про те, що структуру підручника можна розглядати з різних точок зору: змістової, дидактико-методичної та зі сторони поліграфічних засобів. Змістовий аспект – це структурування предметного матеріалу (структура змісту зумовлюється значною мірою навчальною програмою і допомагає учням орієнтуватися у предметі). Дидактико-методична структура включає членування навчального матеріалу з урахуванням основних етапів процесу навчання, диференціювання інформації і забезпечує керівництво пізнавальною діяльністю учнів. Необхідною умовою ефективного використання зазначених видів структурування змісту підручника є його вдале поліграфічне оформлення.

Сучасні дидакти найчастіше послуговуються моделлю структури підручника, представленою у дослідженні Д. Д. Зуєва. Обґрунтувавши положення про те, що між структурою і функціями є тісний взаємозв'язок і взаємозалежність, відомий вчений проілюстрував, що виділення структурних компонентів навчальної книги може відбуватися за різними ознаками, однак як головну запропонував **домінуючу функцію**. Суттєвими характеристиками структурного компонента він вважає такі:

- це необхідний елемент підручника;
- він перебуває у взаємозв'язку з іншими компонентами;
- тільки йому притаманна форма;
- несе відповідне функціональне навантаження;
- виконує свої функції засобами, властивими тільки йому.

Д. Д. Зуев вважає, що структура шкільного підручника складається з тексту (основний, додатковий, пояснювальний) та позатекстових компонентів (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування). Іноді як синонім до поняття «позатекстові компоненти» вживається термін «методичний апарат», до якого відносять компоненти підручника, що доповнюють основний навчальний матеріал і покликані допомогти учням у засвоєнні змісту освіти, досягненні цілей навчання, зафіксованих у програмі. Методичний апарат, на думку дослідників, включає позатекстові компоненти підручника і визначає форму викладу навчального матеріалу.

Проблема структури підручника не зводиться лише до виділення його компонентів, оскільки склад структурних компонентів залишається більш-менш постійним; актуальним є їх співвідношення, питома вага та наповнюваність, які залежать від моделі процесу навчання на конкретному етапі розвитку суспільства, типу навчального предмета, ступеня навчання тощо.

Структура підручника виражається у дидактичній організації навчального матеріалу, під якою розуміють єдність його змісту та способів розкриття всіма складовими елементами книги з детермінованою підручником діяльністю учня і вчителя.

Зауважимо, що поняття «навчальний матеріал» усталене в педагогічній науці: це матеріал, який, «будучи включеним у навчальну книгу, розкриває і втілює зміст певної навчальної дисципліни (її теми чи проблеми), а також способи його засвоєння»<sup>\*</sup>; «у поняття навчального матеріалу включено навчально-предметний матеріал (може бути представлений різними текстами) і організацію діяльності учнів, спрямова-

<sup>\*</sup> Бейлінсон В. Г. Арсенал образования. – М.: Книга, 1986. – С. 46.



ну на його засвоєння за допомогою завдань, запитань, задач, включаючи ігрові форми, поєднання завдань, запитань з текстовими компонентами»\*. Отже, навчальний матеріал відображає не лише зміст конкретної навчальної дисципліни, а й, що не менш важливо, – організацію діяльності учнів, спрямовану на його засвоєння. Саме в такому підході виявляється єдність змістової та процесуальної сторін навчального процесу, змодельованого у книзі.

Розглядаючи підручник як складну структуру, варто мати на увазі, що він водночас є підсистемою структури вищого порядку – **навчально-методичного комплексу**.

З метою з'ясування ролі й місця підручника в системі навчально-методичного комплексу охарактеризуємо саме поняття «комплекс». Зауважимо, що спостерігається деякий різнобіч у вживанні термінів на його позначення (як синоніми використовуються слова «комплект» і «комплекс», словосполучення «навчально-методичний комплекс» і «учбово-методичний комплекс» (комплект)).

Слово «комплект» (з лат. *completus* – повний) довідкова література трактує як повний набір, склад чого-небудь, що має певне призначення; поняття «комплекс» (з лат. *complexus* – зв'язок, поєднання) підкреслює основну ознаку такого набору – його цілісність, взаємозв'язок частин. Отже, комплекс передбачає не лише відповідний набір елементів, а й їхню єдність. Тому вчені (Д. Д. Зуєв, О. В. Малихіна) схиляються до думки про доречність вживання на позначення цього поняття слова «комплекс». Крім того, навчально-методичний комплекс розуміється як відкрита система, яку можна доповнити новими дидактичними засобами або з якої можна вилучити окремі елементи, на відміну від комплекту, що означає повний набір (наприклад, підручників для конкретного класу), тобто закриту систему. Однак аналіз публікацій свідчить про те, що дослідники (а також автори підручників і навчальних посібників) найчастіше послуговуються терміном «комплект»; іноді ці поняття вживаються як синоніми.

\* Полякова А. В. Отбор учебного материала в учебники для начальной школы в условиях развивающего обучения // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1989. – № 2(54). – С. 36.

Найбільш повне визначення аналізованого поняття дає Д. Д. Зуєв. Він трактує його як систему дидактичних засобів навчання з конкретного навчального предмета (за провідної ролі підручника), яка створюється з метою найповнішої реалізації виховних і освітніх завдань, сформульованих у програмі з цього предмета, і сприяє всебічному розвитку особистості учня.

Розрізняють *навчальний комплекс*, який розробляється і створюється для учнів, і *навчально-методичний*, що включає, окрім навчального комплексу, набір посібників для вчителя з певного навчального предмета.

Перш ніж перейти до аналізу структурних компонентів зазначених підсистем, з'ясуємо значення понять «вид навчальної літератури» і «тип навчальної літератури». Сутність цих термінів розкриває В. Г. Бейлінсон: вид навчальної літератури – це поняття, яке використовується для виділення в ній видань, що відзначаються головною роллю у реалізації цілей і змісту освіти, а тип навчальної літератури – це термінологічне позначення форми певного виду видання, яке відрізняється суттєвими ознаками: складом і співвідношенням функцій, змістовою й зовнішньою структурою.

*Навчальний комплекс* на сучасному етапі розвитку національної школи представлений такими основними видами навчальної літератури: навчальна програма, підручник, навчальний посібник, навчально-наочний посібник, хрестоматія, практикум, енциклопедія, довідник (навчальний), альбом, атлас.

У межах окремих видів навчальної літератури виокремлюються певні її типи. Так, наприклад, практикуми поділяють на прописи, збірники вправ, збірники завдань і задач, робочі зошити; серед хрестоматій розрізняють книги для читання; різновидом навчально-наочних посібників є картографічні посібники, атласи, альбоми.

Естонські вчені пропонують такі типи робочих зошитів:

- перший тип – зошити, що містять необхідний навчальний матеріал і вказівки до роботи; завдання школярі виконують у них;
- другий тип – це збірники інструкцій, вказівок щодо

самостійної роботи з підручником та іншими навчальними посібниками (завдання учні виконують там же);

- третій тип зошитів подібний до другого, однак записи школярі роблять не в них, а у звичайних зошитах. Вважають, що функції такого посібника з друкованою основою може виконувати і підручник, але за умови, що він містить достатню кількість завдань і вправ певного виду.

Визнаючи роль зазначених посібників як важливого доповнення до підручника, дослідники водночас указують на необхідність дотримання міри як у їх кількості (номенклатурі) з кожного навчального предмета, так і у змістовому забезпеченні. Матеріал цих посібників повинен конкретизувати, дещо розвивати матеріал підручника, але не подавати інших відомостей та видів діяльності, не пов'язаних з програмою, і таких, що перевантажують учнів.

*Комплекс посібників для вчителя* створюється з метою надання педагогу допомоги в забезпеченні диференційованого підходу до навчання, активізації навчальної діяльності учнів, формуванні вміння працювати з підручником та іншими джерелами інформації, розвитку пізнавальних інтересів школярів, посиленні інформативності уроку, оволодінні новими технологіями навчання та ін.

Виділяють такі групи книг, спрямованих на вдосконалення професійного рівня педагога:

- література, яка ознайомлює вчителів з досягненнями фундаментальних наук, що лежать в основі певного навчального курсу, а також суміжних галузей знань;
- загальні методики з предмета;
- розробки уроків;
- книги, що стосуються різних аспектів навчання і виховання, технології педагогічної праці;
- посібники з досвіду роботи.

Відома й інша класифікація книг для вчителів:

- посібники першого типу репрезентують матеріал загальнонотейоретичного характеру, спрямований на поглиблення фундаментальних знань з тієї науки, основи якої педагог викладає у школі;
- посібники другого типу створюються з метою підвищен-

ня методичного рівня вчителя і розкривають вузлові питання методики викладання конкретної навчальної дисципліни (історія розвитку предмета, його зміст, методи та організаційні форми тощо);

- до третього типу належать посібники з методик викладання окремих навчальних предметів (будуються на основі навчальної програми та конкретного підручника; містять рекомендації щодо викладання курсу в цілому, окремих тем, побудови уроків);
- четвертий тип – посібники, присвячені різним аспектам виховання і навчання конкретного навчального предмета;
- окрема група посібників, що містять матеріал для організації різних форм і видів навчання – практичних робіт, лабораторних, самостійних;
- шостий тип посібників – хрестоматії, довідники, словники тощо.

Заслуговує на увагу класифікація методичної літератури для вчителя (зокрема посібники третього типу) з урахуванням їхніх структурних особливостей. За цією ознакою виділяють такі групи посібників:

- ті, що містять матеріал, який стосується як загальних питань методики викладання навчального предмета, так і окремих його тем;
- які поряд з рекомендаціями щодо вивчення окремих тем включають розробки деяких уроків;
- посібники, що подають лише розробки уроків (поурочні рекомендації) без будь-якого теоретичного обґрунтування.

Національне підручникотворення збагатилося новим видом навчального видання – методичним посібником для вчителів (окремо для кожного класу нової 4-річної школи)\*. У посібниках, підготовлених провідними педагогами і психологами України, авторами новітніх методик, чинних програм і підручників, розкрито основні психолого-дидактичні аспекти організації навчально-виховного процесу в конкретному класі нової початкової

\* Див., наприклад: Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. О. Я. Савченко. – К.: Початкова школа, 2002. – 464 с.

школи, вміщено рекомендації з методики навчання школярів усіх навчальних предметів.

Зауважимо, що аналогічні посібники, присвячені виключно проблемам методики початкового навчання, випускало у 80-х роках минулого століття загальносоюзне видавництво «Просвещение» (наприклад, «Обучение в I классе», «Обучение во II классе» тощо). Обговорення цих посібників, організоване редакцією журналу «Начальная школа» за участю науковців і вчителів-практиків, дало змогу виявити ряд моментів, спрямованих на удосконалення цього виду навчальної літератури, які залишаються актуальними і на сучасному етапі: зміст зазначених посібників бажано доповнити відповідним довідковим і додатковим (пізнавальним) матеріалом; до орієнтовних розробок уроків чіткіше формулювати мету (триедину); наблизити зміст посібників до реального навчально-виховного процесу (шляхом розкриття можливих труднощів учнів); розкривати психофізіологічні основи навчання кожного предмета; пропонувати матеріал для диференційованого навчання, систему варіативних завдань і вправ, розробки уроків; зразки уроків супроводжувати їх аналізом; такі посібники варто створювати з урахуванням адресата (молодий учитель, педагог з достатнім стажем роботи тощо); розробити педагогічні вимоги до книг, які призначені одному вчителю, і тих, що об'єднують методичний матеріал з різних навчальних предметів, та ін.

Узагальнення висловлених міркувань дало змогу виділити спеціальні критерії, на основі яких можна оцінити якість посібників для вчителя початкових класів: повнота розкриття мети і завдань навчання й виховання у процесі навчання (виявлення потенційних можливостей змісту, форм і методів навчання з кожного навчального предмета щодо формування у молодших школярів певних якостей; формулювання очікуваних (прогнозованих) результатів); відображення в посібнику змісту, структури і методичних ідей підручника; розкриття змісту діяльності вчителя й учнів з тих навчальних предметів, з яких немає підручників; висвітлення шляхів реалізації міжпредметних зв'язків (як на рівні змісту, так і на рівні засобів навчання).

У педагогічній науці вважається загально визнаним положення про те, що ядром навчально-методичного комплексу є підручник (Д. Д. Зуєв, С. Г. Шаповаленко та ін.), оскільки він відображає основний зміст навчального предмета; відіграє провідну роль у навчанні; прямо чи опосередковано пов'язаний з іншими засобами навчання; впливає на їх зміст і побудову.

В. Г. Бейлінсон виділив систему функцій, притаманну всім навчальним виданням (інформаційна, трансформаційна, систематизації, організації міжкурсових і міжпредметних зв'язків, закріплення і самоконтролю, самоосвіти, організаційно-процесуальна), яка реалізується в кожному із них по-своєму. З іншого боку, кожен вид навчальної літератури має тільки йому властиві функції, що забезпечують уведення конкретного дидактичного засобу в систему навчально-методичного комплексу. Найбільше функціональне навантаження несе підручник, що дало підстави визнати його лідером навчальної літератури.

У зв'язку з динамічним розвитком системи навчально-методичного комплексу вчені прогнозують зміну функцій підручника: перерозподіл їх у комплексі; появу нових функцій уже цілісної системи засобів навчання.

Д. Д. Зуєв вважає, що підручник зможе забезпечити особистісно орієнтований процес навчання лише за умови наявності двох блоків навчального комплексу:

- перший блок реалізує єдиний рівень загальної середньої освіти і включає підручник, практикуми (домінуючі функції – закріплення і самоконтроль, мотиваційна), книги для читання (домінуючі функції – інформаційна, закріплення, самоконтроль), посібники для узагальнюючого повторення, які найбільшою мірою реалізують інтегруючу й систематизуючу функції та функцію закріплення і самоконтролю;
- другий блок забезпечує поглиблене вивчення навчальних дисциплін (реалізує всі функції шкільного підручника при домінуванні інформаційної та мо-

тиваційної) і представлений такими навчальними виданнями: навчальними комплексами для шкіл з поглибленим вивченням предметів, підручниками для поглибленого вивчення предметів, факультативними курсами, практикумами.

Висловлені міркування співзвучні положенням вітчизняних дослідників, згідно з якими всі можливі елементи навчально-методичного комплексу пропонується поділити на дві частини – інваріантну і варіативну. Інваріантна частина включає лише ті елементи, які необхідні для навчання конкретного навчального предмета. За умови вилучення хоча б одного із них порушується цілісність запропонованої технології навчання, руйнується дидактико-методична концепція. У такій ситуації посилюється системотворча роль підручника як ядра навчально-методичного комплексу. Він стає своєрідним «центром керування», «осередком навчально-методичного комплексу», «його головним компонентом», «посередником діяльності вчителя та учнів» (О. В. Малихіна). Навчальну літературу, що входить до складу інваріантної частини комплексу, створює автор (авторський колектив), і вона обов'язково має бути як у вчителя, так і в учнів.

Варіативна частина, на думку дослідників, – це відкрита система, яка включає різні елементи залежно від типу навчального предмета, прийнятої методичної системи, творчого доробку вчителів і бажань учнів. Дидактичні засоби цієї частини мають узгоджуватися з інваріантною, відповідати розробленій концепції, хоча їх відбір часто має суб'єктивний характер, оскільки залежить від уподобань учителя чи школи.

Теоретичні основи типового проектування навчально-методичного комплексу науково обґрунтовані у відповідній концепції\*, згідно з якою система навчальних видань розробляється і створюється відповідно до

\* Зуев Д. Д. Концепция типового проектирования учебных изданий // Советская педагогика. – 1989. – № 4. – С. 49–57.

рівнів формування і реалізації змісту загальної середньої освіти (наприклад, рівень навчального матеріалу реалізується з допомогою таких засобів: навчальні програми і підручники, прописи, збірники завдань і вправ, хрестоматії, друковані наочні посібники та ін.; методики викладання окремих предметів, розробки уроків і позакласних заходів тощо).

Заслужовують на увагу виділені вітчизняними науковцями загальні принципи побудови навчально-методичного комплексу:

- такий комплекс має створювати один автор (авторський колектив), що дасть змогу відобразити в навчальних посібниках ідеї методичної системи, втіленої у підручнику. Якщо ж за створення посібника береться людина, не причетна до написання підручника, вона зобов'язана добре вивчити психологічні, дидактичні та методичні основи його побудови;
- усі елементи навчально-методичного комплексу мають відповідати певній педагогічній концепції, з якої випливають єдині методичні рішення, підходи і яка виконує роль своєрідного інтегруючого начала всіх дидактичних засобів;
- склад навчально-методичного комплексу зумовлюється віковими особливостями учнів і типом навчального предмету, для якого він призначений;
- набір навчальної літератури має бути інструментальним, тобто необхідним і достатнім як у кількісному плані, так і у змістовому забезпеченні.

У процесі створення навчально-методичного комплексу важливо визначити його оптимальний склад і структуру; методично правильно реалізувати розроблену педагогічну концепцію; забезпечити інтегруючу, координуючу, управлінську роль підручника щодо інших елементів.

Ми розглянули найважливіші аспекти теорії шкільного підручника. Узагальнення психолого-педагогічної літератури та власне бачення проблеми дослідження дали змогу подати їх схематично (схема 1.1).



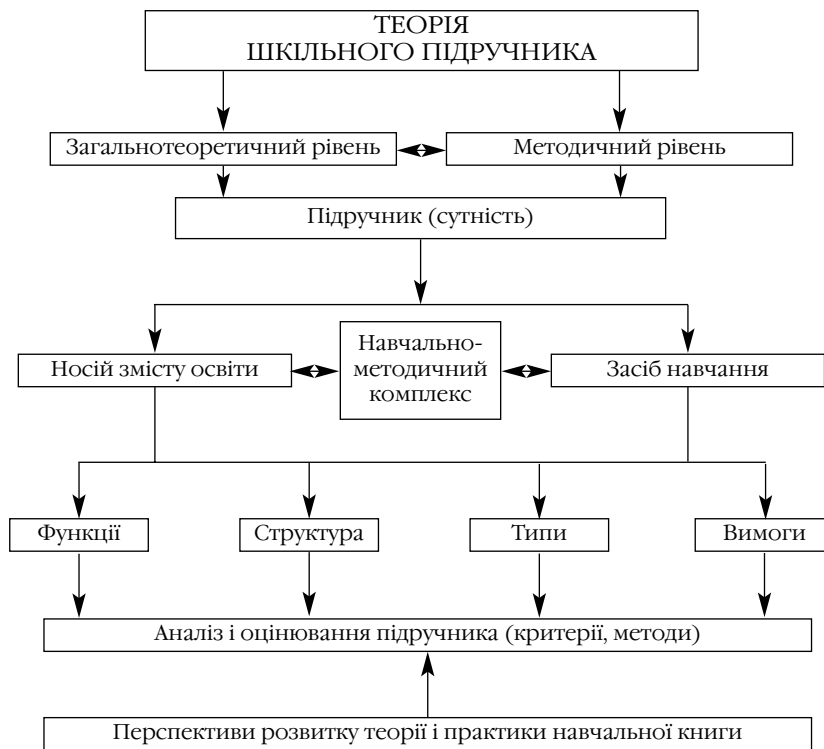


Схема 1.1. Структурні компоненти теорії шкільного підручника

Основними структурними компонентами теорії шкільного підручника є функції підручника, його структура, типи, вимоги до даного виду навчальної літератури, підручник у системі навчально-методичного комплексу, аналіз і оцінювання книги. Виходячи з того, що в наукових дослідженнях підкреслюється прогностичний характер теорії шкільного підручника як своєрідної «парадигми підручничознавства», одним із структурних її компонентів виділяємо перспективи розвитку теорії і практики навчальної книги. Проте доводиться констатувати, що теорія шкільного підручника незавершена: відсутня науково обґрунтована класифікація підручників; не систематизовані вимоги до них (хоча, як відомо, шкільний підручник є одним із найважливіших чинників підвищення якості загальної освіти); потребує розробки комп'ютерне забезпечення навчальної книги тощо.

### 1.2. З історії розвитку шкільного підручника

Аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати про відсутність цілісних досліджень історії розвитку шкільного підручника (перша спроба закласти основи цієї наукової галузі була зроблена дев'ятнадцятим випуском щорічника «Проблеми шкільного підручника» (1990). Про недостатнє вивчення історії підручників свідчить, на думку М. М. Скаткіна, той факт, що у двох останніх монографіях з проблем підручника (Д. Д. Зуєв, 1983; В. Г. Бейлінсон, 1986) немає не те що розділів, а й навіть параграфів, присвячених цій проблемі. Тому усунення вказаного недоліку є необхідною умовою її подальшого розвитку.

Методологічний підхід до розгляду **історичних аспектів навчальної книги** ґрунтовно розкритий, на наш погляд, у таких словах: «Щодо історії сучасного підручника, то тут завдання можна сформулювати так: замість того, щоб (або, правильніше сказати, перш ніж) вивчати безмежну кількість підручників, які відслужили у свій час, варто зайнятися **історією проблеми підручника**, вивченням вимог до підручника і критеріїв його оцінювання, які змінювалися... Цей аспект історії більш прямо пов'язаний з питанням... яким бути сучасному підручнику? Насамкінець, знання того, яким хотіли бачити підручник, допоможе краще орієнтуватися в його дійсних якостях»\*.

Проблема книги виникла давно, однак практичного значення вона набула тільки з появою книгодрукування. Цей факт став поштовхом у становленні шкільного підручника як масової навчальної книги.

Початок книгодрукування в Україні пов'язаний з іменем першодрукаря слов'янських книг *Івана Федорова*. У 1574 році у Львові вийшла **перша друкована в Україні книга** «Апостол» (це було перевидання московського «Апостола», якого Іван Федоров видрукував у 1564 році в Москві тисячним тиражем). Він же є і творцем «Букваря» – **нашого першого друкованого підручника (1574)**.

\* Рокитянский В. Р. О пользе изучения истории учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1985. – Вып. 15. – С. 187.

«Буквар» (чи «Азбука», як його іноді ще називають) – невеличка книга у шкіряній оправі в одну восьму аркуша, що налічує 80 непронумерованих сторінок. Підручник не має титульного листа, тому назва його умовна. На передостанній сторінці вміщено герб міста Львова і друкарський знак Івана Федорова. Зазначимо, що в Україні не збереглося жодного примірника львівського «Букваря» (одна така книга знаходиться у бібліотеці Гарвардського університету, про що стало відомо в 1954 році, коли були надруковані списки фондів бібліотеки, а другу знайдено у Британській бібліотеці в Лондоні (1982)).

Цікаві зміст і структура підручника. Починається «Буквар» літерами кириличного алфавіту, які наводяться спочатку у прямому і зворотному порядку, а потім – врозбивку, у вигляді восьми вертикальних стовпців (таке потрійне повторення застосовано з метою кращого засвоєння дітьми окремих літер); подається матеріал для читання складів.

Граматичний розділ книги складається із трьох частин, до яких входять відомості про відмінювання дієслів, про наголос, про окремі частини мови (першодрукар виділив лише найголовніші поняття, необхідні для оволодіння читанням і письмом).

Друга частина «Букваря» – хрестоматійний матеріал, що містить тексти для читання (з поступовим їх ускладненням). Заслугує на увагу тематика творів. Це – молитви, повчальні тексти для батьків і дітей, взяті з «Біблії», відомості пізнавального характеру (про календар, хрещення Русі тощо).

Іван Федоров добре розумів, яка книга потрібна для оволодіння азами читання. Якщо до цього часу він друкував тексти зі старих рукописів, то азбуку творив сам: «Старанно писав-малював Іван букви, винаходив вправи, приклади, щоб малеча вчилася не тільки письма – букв і цифр, – але і добрих справ, світлих думок»\*.

Останні сторінки підручника містять педагогічні поради батькам, дітям, вихователям. Зокрема, автор розповідає учням про те, як потрібні слухняність, повага до батьків; закликає

\* *Осетров Е. И.* Мир Первопечатника (К 400-летию со дня смерти Ивана Федорова). – М.: Знание, 1983. – С. 24.

батьків бути уважними у ставленні до дітей. Незважаючи на те, що Івану Федорову були відомі вимоги середньовічної педагогіки до методів виховання, зокрема використання покарань і так званих виправних заходів, він поділяє погляди тих, хто основою виховання (насамперед сімейного) вважає взаєморозуміння і взаємоповагу.

Цей підручник свідчить про те, що його автор був високоосвіченою людиною, оскільки, щоб скласти такий «Буквар», потрібно було не лише знати латинську і грецьку мови, а й бути вченим-лінгвістом, добре володіти практичними засобами «грамотного учения» (книга пропонує матеріал як з навчання грамоти і читання, так і з математики). З іншого боку, «Буквар» відбиває глибокі природні зв'язки навчання і виховання, є провісником гуманної педагогіки.

**Основоположником теорії навчальної книги** вважають чеського педагога *Яна Амоса Коменського*. Він сформулював ряд важливих положень щодо підготовки, оформлення та використання підручника, а також розробив спеціальну теорію застосування книги у навчальному процесі – «дидахографію».

Чимало вимог до підручника, розроблених відомим педагогом, є актуальними і в наш час. За Я. А. Коменським, навчальна книга має бути:

- невеликою за обсягом, стислою і змістовною;
- написаною зрозуміло і доступно (учням пропонується таке пояснення, яке вони могли б зрозуміти самі, навіть без учителя);
- такою, що містить весь необхідний матеріал;
- добре ілюстрованою;
- чітко структурованою і прозорою;
- виклад матеріалу має бути ґрунтовно продуманим, написаний математичним методом (тобто доказово), у формі діалогу.

Особливу увагу вчений акцентував на останній вимозі – чому підручники варто будувати у формі діалогу. Він виходив з того, що:

- саме таким способом легко пристосувати зміст виучуваного до особливостей дитячого сприймання, оскільки немає нічого більш щирого і більш природного, ніж бесіда,

якою «поступово і непомітно можна завести людину куди завгодно»;

- розмови, діалоги збуджують, оживляють і підтримують увагу. Це відбувається тому, що людину захоплює різноманітність запитань і відповідей, а також різні випадки і форми їх багаторазового застосування;
- розмова зміцнює пізнання;
- оскільки значна частина нашого життя складається з розмов, то найкоротшим шляхом можна підготувати учнів до цього життя лише тоді, коли привчаєш їх не тільки розуміти корисне, а й міркувати з цього приводу «різноманітно, витончено, серйозно і швидко»;
- розмова полегшує повторення, надаючи учням змогу займатися ним навіть самим.

Слушними і для сучасного підручникотворення є думки Я. А. Коменського щодо підготовки навчальних видань:

- для учнів потрібно готувати спеціальні книги (як і методичні посібники для вчителів), розраховані на весь курс навчання;
- зміст підручника має бути оригінальним, відшліфованим, а не переписаним з попередніх видань;
- друкування книжок варто погоджувати зі спеціальними радниками, щоб «зникла шкідлива звичка наповнювати світ будь-якою писаниною».

Серед організаційних моментів використання книги у навчальному процесі відомий педагог виділяє такі:

- доцільно пропонувати учням лише ту навчальну літературу, яка призначена для занять у даному класі, оскільки «чим менше сторонні книги будуть відволікати увагу, тим більше будуть захоплювати спеціально призначені»;
- важливо, щоб книги, які потрібні для конкретного класу, були в наявності у необхідній кількості;
- книги мають бути одного і того ж видання, «щоб у них збігалися не лише сторінки і рядки», а й усе інше.

Ян Амос Коменський створив **перший ілюстрований підручник для найменших учнів** «Видимий світ у малюнках» (1658), у якому практично втілює принцип наочного навчання. Дослідники вказують на такі ознаки цього підручника:

простота, прозорість, доступність і, одночасно, надзвичайна складність та поліфункціональність. «У цій одній невеликій книжечці було об'єднано і буквар, і початковий підручник для вивчення іноземної (латинської) мови, і посібник з малювання, і посібник для самонавчання, і книгу для читання, і навчальну книгу, яка цікаво й систематично ознайомлювала дітей з азами основних галузей знань: природознавства, людинознавства і суспільствознавства, а крім того, мала також і велике виховне та розвиваюче значення»\*.

Найвидатнішим теоретиком навчальної книги **другої половини XIX століття** вважають вітчизняного педагога, автора підручників для початкової школи *К. Д. Ушинського*. Він розглядав підручник уже як засіб для самостійної роботи учнів, що було важливим кроком уперед у розумінні ролі навчальної книги в організації процесу навчання, і ставив до нього відповідні вимоги: матеріал підручника – це вступ до «серйозної науки», тому має бути таким, щоб після його опрацювання в дитини виникло бажання більше знати; важливо «начинити» книгу питаннями, які спонукають маленького читача «бесідувати» з нею, та ін.

Неабиякого значення відомий педагог надавав відбору навчального матеріалу в підручники, способу пред'явлення знань. Іноді стаття, як зауважував він у «Передмові» до першого видання «Дитячого світу», написана дуже гарною мовою, водночас настільки позбавлена будь-якого змісту, що учень не може схопити в ній жодної чіткої та певної думки й навіть сам учитель нерідко вагається поставити учневі якесь запитання про прочитане. Костянтин Дмитрович застерігав від перевантаження книжок другорядним матеріалом; радив залишити тільки те, «що справді необхідне й корисне для людини», а те, «що держиться тільки через рутину й вивчається для того, щоб згодом його забули, а тим часом забирає багато годин з короткого дорогоцінного періоду життя й захаращує пам'ять, яка також має свої межі»\*\*, – викинути.

\* Арцишевська М., Арцишевський Р. Творення підручників: школа Яна Амоса Коменського // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 103.

\*\* Ушинський К. Д. Стислий підручник педагогіки: Нариси передмови до підручника педагогіки // Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1955. – Т. 6. – С. 282.

К. Д. Ушинський теоретично обґрунтував загальний спосіб викладу навчального матеріалу в підручниках: спостереження за відповідними предметами чи явищами, що скеровується запитаннями, на які учні повинні відповісти; ознайомлення з правилами, визначеннями; виконання вправ на закріплення одержаних знань. Отже, функцію керівництва пізнавальною діяльністю школярів має виконувати сам підручник.

Учений високо цинив роль книги як методичного посібника. Він був переконаний, що, маючи добрий підручник і «благорозумну методу», навіть посередній викладач може бути хорошим, а без того та іншого навіть добрий учитель з рідкісними здібностями та сумлінним ставленням до роботи довго, а можливо, й ніколи «не вийде на справжню дорогу».

Теоретичні положення, розроблені К. Д. Ушинським, були покладені в основу створених ним книг «Дитячий світ» (1861) та «Рідне слово» (1864). У цих книгах знайшли практичне відображення ідеї зв'язку навчання з життям, поєднання завдань матеріальної і формальної освіти, виховуючого навчання, врахування психологічних особливостей учнів та ін. «Рідне слово» і «Дитячий світ» – це джерело початкових знань школярів про природу, людину і працю. Матеріал підручників дібрано і розміщено так, щоб спонукати учнів самостійно розв'язувати важкі, але посильні завдання; щоб дитина поступово переходила «від явищ простих до явищ складних»; щоб навчання було ґрунтовним і водночас відповідало віковій школяра. Ці книги (особливо «Дитячий світ») стали своєрідними дитячими енциклопедіями, зразками проблемного викладу навчального матеріалу. Їх перевидавали десятки разів, внаслідок чого вони віднесені до рангу «підручників-рекордсменів».

Визначною подією у розвитку народної освіти другої половини XIX століття став «Букварь южнорусский» Т. Г. Шевченка – **перший підручник з навчання грамоти у школах України, написаний літературною мовою**. Дослідники зазначають, що структура, зміст і методичний апарат книги старанно продумані; у ній відображено прогресивні педагогічні ідеї того часу; застосовуються принципи народності, доступності й цікавості; матеріал відзначається жанровою різноманітністю; у підручнику зреалізовано передові на той час ідеї не лише щодо навчання грамоти, а й що-

до вивчення математики (на с. 13 «Букваря», названий «Лічба», автор зумів подати відомості, необхідні для навчання математики в початкових класах); уперше як навчальний матеріал використано зразки народної творчості.

Послідовником К. Д. Ушинського в Україні був видатний педагог і громадський діяч *Т. Г. Лубенець*. Протягом своєї педагогічної діяльності він видав десятки підручників і методичних посібників, у яких відобразив власне бачення ролі книги в навчально-виховному процесі. Чільне місце серед створеної ним навчальної літератури посідають «Граматка», яка вважається **першим українським букварем, складеним за аналітико-синтетичним методом**, що вийшла друком під псевдонімом «Норець», а також «Читанка», що видана у 1883 році під псевдонімом «Хуторний» (обидва підручники були створені на народній основі).

У поясненні для вчителів, написаному до «Граматки», Т. Г. Лубенець зазначає, що розвиток у дітей інтересу, уваги і пам'яті – цих основних психічних функцій, без яких навчання неможливе, – перебуває у повній природній залежності від рідної мови. Основою розвитку зазначених новоутворень автор вважає вдало підібраний навчальний матеріал – яскравий, емоційний, захоплюючий, який забезпечує не лише загальноосвітній, а й виховний, гуманізуючий вплив на дитину.

Особливу роль у збагаченні почуттів учнів, розвитку мислення педагог відводив художнім творам. Тому і привертає до себе увагу «Читанка» глибоко народною спрямованістю змісту. Тут вміщено чимало творів Т. Г. Шевченка; є байки Є. П. Гребінки, Л. І. Глібова, С. В. Руданського; наводяться авторські переклади оповідань для дітей Л. М. Толстого, К. Д. Ушинського.

«Читанка» була складена з урахуванням вимог тогочасної методики: матеріал розташовувався за принципом «від легшого – до важчого, від відомого – до невідомого»; з метою забезпечення емоційно позитивного тла навчання використовувалися влучні й дотепні загадки, прислів'я, приказки, скоромовки; зміст підручника охоплював усі найважливіші галузі знань (автор веде читача від найближчого оточення – сім'ї, хати, городу, села, поля, лісу, ремесла до частин людського тіла, засобів



праці, житла, кольорів, води, суші тощо й закінчує підручник розділами «Що є на небі і на землі», «Наука»).

Глибокий аналіз педагогічної спадщини Т. Г. Лубенця дав змогу вченим виділити ті теоретичні положення у розробці ним змісту початкової освіти (у тому числі й підручників), які є повчальними і нині:

- реалізація принципу народності, який виявляється в національній спрямованості матеріалу, характері творів, мови, ілюстративного оформлення;
- націленість змісту початкової освіти на формування у дітей ґрунтовних знань про природу й суспільство;
- впровадження в курси читання, граматики, арифметики наукової термінології з метою розвитку понятійного мислення;
- зв'язок навчального матеріалу підручників з практикою;
- орієнтування на самостійність, самодіяльність у процесі засвоєння матеріалу дітьми.

Відродження української нації, педагогічної думки, школи, яке розпочалося у **кінці XIX – на початку XX століття**, торкнулося і проблеми видання підручників, насамперед для початкової школи. Чинні на той час навчальні книги (найпопулярніші серед них – «Посібник для навчання грамоти» М. О. Корфа, «Російська азбука для дітей» В. І. Водовозова, «Азбука і уроки читання та письма» М. Ф. Бунакова, «Азбука» Л. М. Толстого), написані російською мовою, були незрозумілими для учнів, не викликали в них цікавості, відбивали інтерес до навчання. Тому, зважаючи на мізерну кількість україномовної літератури, чимало прогресивних представників педагогічної думки взялося за її створення.

Лише впродовж 1906–1907 років було надруковано сім українських букварів та граматок. Так, наприклад, у цей період виходить у світ «Український буквар по підручнику Потєбні» С. Ф. Русової (1906), який перевидавався тричі; у Києві була видана «Українська граматка до науки читання й писання» Б. Д. Грінченка (1907); С. Ф. Черкасенко підготував свою «Грамматку» (Полтава, 1907) та ін.

В основу «Українського букваря» були покладені розробки одного із найбільш відомих українських філологів XIX століття

О. О. Потебні. *С. Ф. Русова* доповнила їх матеріалом для читання та ілюстраціями.

Провідна ідея творчості відомого педагога – створення в Україні такої школи, яка б відповідала ментальності народу, його духовному складу. Основними шляхами реалізації зазначеної ідеї відомий педагог вважала запровадження навчання рідною мовою, розробку нових навчальних планів і програм українознавчого спрямування та укладання шкільних підручників.

Чимало уваги С. Ф. Русова приділяла проблемі створення навчальної літератури для дітей, добору літературознавчого матеріалу. Вона сформулювала практичні поради щодо правильного відбору художніх творів у підручники. Виходячи з того, що основне призначення школи полягає у розвитку в учнів мови і мислення, Софія Федорівна пропонувала розвивати ці процеси на народознавчому матеріалі, оскільки саме жанри народної творчості найбільше відповідають природі дитячого організму. Вона радила ознайомлювати учнів з кращими надбаннями українських письменників та здобутками світової літератури. Відібрані твори мають відповідати потребам та інтересам школярів, їхньому рівню розвитку; бути невеликими за обсягом. Якщо ж твір великий, то його варто скоротити, обминувши важкі для сприймання частини, опустити зайві деталі (однак робити це потрібно обережно).

Матеріал читанок С. Ф. Русова пропонувала будувати на народознавчій основі з урахуванням принципу сезонності. Такий підхід дає змогу ознайомити учнів з обрядами та звичаями нашого народу, тобто реалізувати на практиці ідеї педагогіки народного календаря.

Обов'язкова вимога до матеріалу для читання – його високий виховний потенціал. Усвідомлюючи сензитивність малої дитини до добра, до позитивних учинків, С. Ф. Русова рекомендувала ввести у підручники з читання твори, здатні формувати в учнів кращі зразки поведінки; збагачувати школярів знаннями про культуру рідного краю, його традиції і звичаї.

Природний інтерес викликають сформульовані Софією Русовою вимоги до побудови та структури навчальних книг. Так, наприклад, вона вважала, що тексти підручників мають бути доступними, правдивими, пізнавальними, задовольняти запи-

ти дітей. Майстерно виконані ілюстрації відіграють не менш важливу роль у книжці, ніж вдало підібраний текст. Вони розширюють кругозір учнів, формують естетичні почуття, вчать бачити прекрасне.

З метою розвитку в учнів допитливості, поглиблення знань про те чи інше явище варто видавати книжки для позашкільного (позакласного – *Я. К.*) читання, особливо природознавчого змісту, оскільки природознавство – це «...джерело найпотрібнішого наукового знання».

Одним із кращих підручників для початкового навчання в той час вважалася «Граматка...» *Б. Д. Грінченка*, яка була складена з урахуванням тодішніх вимог методики навчання, написана доступно, цікаво, містила тексти, що відповідали дитячому сприйманню.

Підручник «Граматка...» чітко структурований: власне азбука, читанка після азбуки, прописи та звернення «До вчителів».

Букварна частина книги поділена на 29 параграфів. У кожному параграфі подається предметний малюнок, слово-підпис з новою літерою, наводяться окремі слова, речення, а потім і невеличкі оповідання. За задумом автора, запропонована послідовність вивчення букв зумовлена двома чинниками: по-перше, вони розташовані в порядку зростання складності вимовляння тих звуків, які позначають; по-друге, вводяться таким чином, щоб можна було підбирати тексти для читання.

Цікаво продумана друга частина «Граматки...» – читанка. Передусім варто зазначити, що матеріал для читання представлений різними жанрами – народними приказками, оповіданнями, загадками, байками, дитячими піснями тощо. *Б. Д. Грінченко* писав, що поставив собі за мету «давати матеріал цілком дітям зрозумілий, йдучи од легшого до важчого, і інтересний за змістом». Вдало підібрані народні приказки не лише заохочували учнів до читання, а й слугували важливим виховним засобом: формували любов до рідної землі, моральні цінності. Загадки, що, як правило, склалися з одного речення, були спрямовані на розвиток у дітей логічного мислення, спостережливості, уваги. Позитивне емоційне тло навчання забезпечували народні жарти, дотепи, гумор тощо. Є у підручнику байки, ди-

тячі пісні, вірші та оповідання. На сторінках книги вміщено твори класиків української літератури; сам автор спеціально для «Граматки...» також написав кілька невеличких оповідань (за мотивами відомих сюжетів). Отже, читанка після азбуки давала вчителю змогу обійтися без окремої читанки для першого року навчання, яких у той час не вистачало.

У зверненні «До вчителя» даються поради щодо методики роботи з книгою, а також вміщено пояснення, які стосуються правильного читання суто українських літер. Якщо врахувати, що іноді навчали дітей читати їхні батьки, які не мали спеціальної підготовки, то такі поради були для них особливо цінними.

Аналіз структури та змісту «Граматки...» дав змогу дослідникам визнати її **одним із перших інтегрованих підручників на основі українознавства.**

Другою після букваря книгою для читання в початковій школі є читанка. У 1905–1914 роках були підготовлені такі підручники з читання: О. Г. Білоусенка (псевдонім О. Г. Лотоцький) «Вінок: читанка» (1905), Б. Д. Грінченка «Рідне слово: українська читанка» (1912), С. Ф. Черкасенка «Рідна школа» (1912) та ін. Прикметно, що всі вони написані рідною мовою; багаті за змістом (включали матеріал про історію України, життя, побут, звичаї свого народу); містили твори класиків української поезії і прози, різноманітні зразки народної творчості. Так, наприклад, читанка Бориса Грінченка багата зразками фольклору, творами кращих українських письменників, перекладами з літератур інших народів, науково-популярними текстами. Після кожної теми в ній вміщені завдання, які пропонують розповісти про той чи інший жанр народної творчості своєї місцевості.

Зазначимо, що читанка «Рідне слово» побачила світ уже після смерті автора (завдяки зусиллям дружини *Марії Грінченко*). За змістовний матеріал та виховну спрямованість освітяни назвали її **першою українською читанкою нового типу**. У передмові до підручника укладачка зазначала: «Друкуючи тепер читанку, ставлю на їй і своє ім'я, щоб не робити її автора, Бориса Грінченка, відповідальним за ті вади в книзі, які, може, зробила я, редакуючи та додаючи новий матеріал до читання».

У читанці «Рідне слово» Грінченків вміщено понад 80 малюнків, на більшості з яких зображені рослини, звірі, птахи. Враховуючи підвищений інтерес молодших школярів до цих об'єктів навколишнього світу, автори присвятили природознавчому матеріалу майже три четверти підручника. Відомості структуровано за такими розділами: 1. Свійські та дикі тварини. 2. М'ясоїди, травоїди, всеїди. 3. Тварини чотириногі та птахи.

Логічним продовженням «Рідного слова» стала читанка «Наша рідна мова» (у двох томах), видана М. М. Грінченко (1918).

Читанка *С. Ф. Черкасенка* «Рідна школа» була надрукована Благодійним товариством видання загальнокорисних та дешевих книг у Санкт-Петербурзі. Заслуговує на увагу структура книжки, яка складається з 12 розділів. Деякі з них мають назви (наприклад, «Тварі», «Птаство», «Весна», «Літо»), інші – тільки пронумеровані (у них йдеться про природу, сім'ю, стосунки між людьми та ін.).

Щодо письменницьких постатей, то варто зауважити, що найширше в читанці представлена творчість Леоніда Глібова. Такий вибір для автора не випадковий, про що свідчить надрукована у педагогічному журналі «Світло» його стаття «Леонід Глібов і діти» (1912). У цій статті С. Ф. Черкасенко описує, спираючись на власний учительський досвід, ті труднощі, які відчуває дитина, вивчаючи байки І. А. Крилова, написані чужою, незрозумілою для неї мовою. Натомість поезії Л. І. Глібова близькі за змістом і мовою нашим школярам. Аналізуючи творчість відомого байкаря, автор статті доводить, що він є одним із найулюбленіших дітьми українських поетів.

Читанка «Рідна школа» широко ознайомлює учнів з творчістю Тараса Шевченка (на її сторінках уміщено 13 поезій великого Кобзаря). Такий підхід до відбору художніх творів теж не випадковий. Про добру обізнаність автора з творчістю поета свідчать статті «Виховне значення творів Т. Г. Шевченка» та «Шевченко й діти», надруковані у цьому самому журналі (1911).

Крім згаданих письменників, у «Рідній школі» вміщено поезії П. А. Грабовського, Є. П. Гребінки, С. В. Руданського, І. Я. Франка та ін.; широко представлено творчість Б. Д. Грінченка; наводяться науково-популярні оповідання Олени Пчілки про природу; включено твори Марка Вовчка, Панаса Мирного, О. Я. Ко-

ниського та ін. Увів до читанки автор і кілька своїх творів: вірш «Зима й весна», уривок з оповідання «Яма», казки «Павук-тенетник» та «Колоски». Чимало в підручнику малих форм усної народної творчості (приказок, загадок тощо).

Кращому засвоєнню навчального матеріалу сприяють завдання і запитання, вміщені після окремих текстів. Характер таких запитань різний: одні з них спрямовані на відтворення навчального матеріалу; інші передбачають актуалізацію опорних знань школярів, аналіз їхнього життєвого досвіду; окрему групу складають завдання творчого характеру.

Порівнюючи підручник «Рідна школа» з іншими книгами для читання того часу, С. Ф. Русова зазначала, що читанка О. Г. Білоусенка «Вінок» хоча й найбагатша за змістом, однак занадто дорога для учнів народної школи і не досить систематизована; читанка «Рідне слово» Б. Д. Грінченка, навпаки, занадто систематизована і дещо застаріла, оскільки від її складання до видання минув значний проміжок часу. І саме читанка С. Ф. Черкасенка відзначається вдалим добром літературного матеріалу.

Подбав автор і про ілюстративне оформлення підручника. Готуючи рукопис до друку, він скрізь зазначив, де і який малюнок треба вставити. У результаті на сторінках читанки розміщено чимало предметних та сюжетних малюнків. Так, наприклад, діти можуть розглянути зображення деяких комах, птахів, звірів, картини селянського побуту, краєвиди тощо.

Помітно, що у підручнику одне із пріоритетних місць займає матеріал природничого характеру (представлений як текстами, так і ілюстраціями). Дослідники вважають, що такий підхід автора зумовлений двома причинами: по-перше, бажанням виховати в учнів любов до рідного краю через любов до природи; по-друге, поглибити їхні знання про навколишній світ, компенсуючи таким чином відсутність у багатьох початкових школах України початку ХХ століття спеціального навчального курсу з цієї галузі знань.

**1917 – 20 роки** – один із найскладніших періодів в історії радянської школи. Неприйняття всього старого, у тому числі й школи, усвідомлення непридатності існуючих підручників призвели до заперечення деякими педагогами підручників узагалі.

Почався пошук навчальних книг нового типу. «Робочі книги», «розсипні підручники», підручники-журнали мали, на думку вчених, повніше задовольняти потреби навчально-виховного процесу.

Значно поширилася ідея дестабілізації підручника **у другій половині 20-х років**. Основним джерелом здобуття знань у той час вважалося оточуюче життя. Особлива увага акцентувалася на вивченні місцевого матеріалу. Тому педагоги прагнули створити в кожному регіоні свій підручник, незважаючи на те, що його якість та поліграфічне оформлення часто-густо були низькими.

І хоча «розсипні підручники», «робочі книги» мали, порівняно з дореволюційними, свої переваги (вони активізували пізнавальну діяльність учнів), ці навчальні книги не були спрямовані на передачу систематизованих знань з основ наук, тобто повною мірою не реалізували інформаційну функцію; не забезпечувалася і функція систематизації та контролю.

Великого значення створенню доброякісних підручників надавала *Н. К. Крупська*. Вона сформулювала ряд вимог до цього виду навчальної літератури:

- навчальний матеріал підручника має бути цінним з наукової точки зору, суспільно необхідним, цікавим для учня;
- зміст книги не варто перевантажувати зайвими деталями; він має містити основне, те, що допоможе дитині розібратися в нових фактах і явищах;
- важливо правильно систематизувати фактичний матеріал, пов'язати його з живими образами, вибрати доцільну форму повідомлення, яка б робила процес засвоєння зрозумілим, близьким для дитини;
- підручник повинен пропонувати план роботи над новим матеріалом, вчити відшукувати аналогічні явища у навколишньому світі, застосовувати набуті знання на практиці, формувати вміння підводити підсумки вивченого, допомагати учневі вчитися без допомоги вчителя;
- обов'язкова ознака якісного підручника – його виховна спрямованість;
- навчальна книга має бути незамінним помічником учителя, пропонувати цікаві способи подачі нового матеріалу.

У контексті сьогодення особливо актуальна думка Н. К. Крупської про те, що у педагогічних закладах освіти доречно ввести «якщо не окремий предмет, то курс ознайомлення з тим, яким має бути підручник, як він повинен писатися і як його потрібно перевіряти»\*.

Надія Костянтинівна обґрунтувала вимогу побудови стандартного підручника. У її працях була в основному **завершена концепція підручника як автономного засобу навчання**.

1917 – початок 20-х років – період відродження національної школи в Україні. Перший державний орган управління освітою – Генеральний Секретаріат освіти – одним із головних завдань вважав створення навчальної літератури відповідного змісту. Саме у цей час було видано низку підручників з історії для початкової школи (авт. М. С. Грушевський, І. П. Крип'якевич та ін.), з математики (авт. О. М. Астряб), з рідної мови.

Разом з іншими представниками прогресивної української інтелігенції долучився до процесу національного підручничотворення відомий педагог *Я. Ф. Чепіга*. Незважаючи на багатогранність його творчості, у педагогічному доробку вченого чітко простежуються такі аспекти: з'ясування теоретичних засад функціонування української школи; розробка проблем змісту освіти; навчально-методичне забезпечення школи (створення підручників для початкової школи, а також книг, адресованих школам для дорослих; видання методичних посібників для вчителів).

У контексті заявленого дослідження заслуговують на увагу підручники Я. Ф. Чепіги для початкової школи: читанка для першого року навчання «Веселка» (1921–1925); «Веселка» – друга і третя читанки після букваря (1924, 1925); задачники для початкового навчання, рік другий і третій (1924–1925), які мали декілька перевидань.

Читанки автор будував із залученням творів українських письменників та народної творчості; зміст задач був наближений до життя дитини, базувався на місцевому матеріалі.

\* *Крупская Н. К.* Какой нам нужен учебник // Пед. соч.: В 10-и т. – М.: Изд-во АПН СССР, 1959. – Т. 3. – С. 420.



У цих підручниках відбито ідеї Я. Ф. Чепіги щодо навчальної книги:

- національна спрямованість (найкращі підручники, вважав учений, не можуть задовольнити найелементарніших вимог психології школяра, коли вони складені для дітей іншої нації, оскільки в них учень ознайомлюється з чужим незрозумілим, невітленим і асимільованим життям іншого народу);
- широке використання краєзнавчого і народознавчого матеріалу;
- відповідність потребам та інтересам школяра, його внутрішньому світу (підручник, на думку педагога, повинен по-дружньому ділитися з учнем здобутими знаннями й досвідом науки, здобутками минулої праці людського розуму, людської культури);
- неперевантаженість другорядним матеріалом; використання завдань і запитань, що стимулюють самостійність думки;
- наявність якісних малюнків.

Окремо зупинимося на останньому положенні. Ілюстрація, на думку Я. Ф. Чепіги, – важливий засіб розвитку психічних процесів, почуттів учня, його мовлення, творчих здібностей; малюнок формує спостережливість, а також «усну мову в елементарних формах думки», яка виникає при розгляді малюнка; емоційно насичені ілюстрації (малюнки великого горя, радості тощо) сприяють розвитку «розуміння людської душі». Необхідні вимоги до ілюстрацій – «національний відтінок», гарне художнє оформлення, зрозумілість для учня, неперевантаженість «зайвими» деталями.

Заслужують на увагу ідеї видатного українського лінгвіста, педагога *І. І. Огієнка*, які стосуються проблем створення підручників, особливо для початкової школи. Головною вимогою до навчальної книги з рідної мови, на думку вченого, є написання її українською літературною мовою, а нехтування нею «сильно пошкодить нашій культурі». Це та інші теоретичні положення І. І. Огієнка втілював у власних підручниках («Рідне писання: Українська граматики», «Граматики малої Лесі», «Рідне слово. Початкова граматики» та ін.). Звичайно, перевагу він надавав створенню підручників для початкової школи.

«Рідне писання: Українська граматика» (у двох частинах) була видана в Києві у 1918 році. Готуючи книгу до друку, автор виходив із таких важливих істин: щоб виховати грамотних людей, учні мають полюбити рідну мову, а одним із найважливіших засобів формування любові до слова є підручник.

З метою ознайомлення школярів з основами українського правопису відомий учений вводить у книгу спочатку знання про речення та слово («Речення», «Слово», «Слова-часточки»), потім – початкові відомості з фонетики, графіки, орфографії, орфоепії та каліграфії; у другій частині учні вивчають морфологію та пунктуацію; у цікавій формі (зі вступної бесіди) дізнаються про те, як живе мова; закінчується підручник розповіддю з історії мови «Слов'янське письмо».

«Граматики...» Івана Огієнка – своєрідний сценарій засвоєння знань про мову. Автор радить ознайомлювати учнів з новим матеріалом так, щоб висновки вони робили самі, а правила використовували тільки для повторення та з метою самоконтролю. Відомостями для ознайомлення слугують оповідання, які потрібно читати вголос (з їх наступним аналізом). Після кожної теми наводяться запитання. Останнім етапом роботи з підручником є виконання учнями відповідних завдань.

Усвідомлюючи роль вправ як важливого засобу організації навчальної діяльності, автор неабиякого значення надавав їх змісту (домінуючим чинником у доборі дидактичного матеріалу був фольклор, на основі якого діти оволодівали уміннями бути уважними, логічно міркувати, швидко і правильно розв'язувати пізнавальні завдання; вчилися відчувати себе українцями) та розвивальній спрямованості (лінгвістичні вправи Огієнка – ефективний засіб тренування розуму школярів). Значимо, що відомий педагог розробляв такі завдання, виконання яких детермінувало не лише колективні форми організації навчальної діяльності, а й індивідуальні. У підручнику передбачено вправи для невстигаючих школярів; спеціально для них автор рекомендував подавати розроблені ним висновки у вигляді записів на дошці.

З метою розвитку зв'язного мовлення на сторінках «Граматики...» вміщено малюнки, за якими школярі вчилися складати маленькі оповідання. З цією метою застосовувалася така мето-

дика: спочатку учні складають твір у класі колективно, вчитель стежить за змістовим та мовленнєвим оформленням тексту, а вдома кожен школяр має записати оповідання в зошит.

Головним досягненням «Української граматики» дослідники вважають те, що «Іван Огієнко в час національного гноблення створив підручник і навчав дітей, застосувавши норми українського правопису»\*.

Авторською своєрідністю вирізняється «ГраMATика малої Лесі», яка друкувалася у тринадцяти випусках редактованого І. І. Огієнком часопису «Рідна мова» (1933–1935). Зауважимо, що «ГраMATика...» – не книга, опублікована в журналі, а дитяча сторінка в часописі, яка органічно поєднала в собі риси науково-популярної книги для дітей, підручника з мови та методичного посібника з питань родинного виховання. Автор задумав її як оригінальний художньо-публіцистичний і водночас науково-теоретичний матеріал у формі невеличких психолого-педагогічних новел, структурними компонентами яких є: життєва ситуація, навколо якої розгортається весь коментар; власне мовна інформація, вкладена в уста професора; аксіома – підсумок щодо мовних чи загалом життєвих питань; завдання. Вчені виділяють і таку оригінальну ознаку «ГраMATики...» як посібника з мови: вона вирізняється не лише чіткістю й доступністю формулювання правил та пояснень до них, а й кількістю використаних для тлумачення мовних явищ оповідок, байок чи навіть казок.

Повна назва «ГраMATики...» пов'язана з тим, що писалася вона для доньки вченого Лесі, якій на той час виповнилося 12 років.

Дослідники творчості педагога вважають її спробою науковця-практика створити «початковий курс української мови для дітей».

Чимало цікавих думок висловив учений щодо побудови підручників, зокрема наочних засобів – таблиць, малюнків, ілюстрацій тощо.

Своєрідність побудови таблиць у підручниках І. І. Огієнка полягає в тому, що вони виступають одночасно записом прави-

\* Ляхоцька Л. ГраMATика Івана Огієнка для народної школи // Початкова школа. – 1997. – № 2. – С. 58.

ла у скороченій формі та опорою для міркування над правописом. Достатньо велика кількість слів, які учень має дібрати і записати в таблицю, сприяє закріпленню знань, формуванню умінь та навичок. Поряд з таблицями використовуються і лаконічні малюнки, мета яких – поглибити розуміння учнями певних граматичних явищ, окремих морфем. Сюжетні малюнки та ілюстрації нескладні за змістом, дібрані з урахуванням віку школярів та рівня їхнього життєвого досвіду.

Запитання і завдання, наведені перед наочним матеріалом, сприяють виділенню головного, вчать логічно мислити, порівнювати мовні явища, послідовно описувати предмети.

Зважаючи на вікові особливості молодших школярів, І. І. Огієнко у підручниках для початкової школи подає зразки правильного письма, які, на думку автора, сприяють формуванню культури оформлення письмових робіт.

Важливим є також дотримання вимог щодо зовнішнього вигляду підручника: якісний папір, відповідний шрифт, акцентування засобами книги уваги на правописних особливостях слів тощо.

Загалом підручники вченого вирізняються науковістю, народністю, гуманістичною спрямованістю навчального матеріалу. Вони пропонують вивчення рідної мови в тісному зв'язку з історією нашого народу, його культурою.

Підсумовуючи сказане, варто зауважити, що загальносоюзна ідея дестабілізації підручника, тенденція підміни його прикладними матеріалами призвели до зниження якості навчально-виховного процесу. З іншого боку, процес національного українського підручникотворення в аналізований період помітно активізувався; з'явилися «перші, написані українською мовою, підручники, які відрізнялися від старих змістовим наповненням задач, побудованих на місцевому матеріалі оточуючого світу дитини, українською термінологією»\*.

Переломним моментом в історії радянської школи стали **30 роки**, зокрема *постанова ЦК ВКП(б) «Про підручники для початкової і середньої школи»* (1933), у якій підкреслено важливу, незамінну роль навчальної книги в оволодінні учнями

\* Березівська Л. Д. Внесок Я. Чепіги в розвиток українського підручникотворення // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2000. – Вип. 2. – С. 13.

знаннями. Основною ідеєю постанови був перехід на стабільні підручники.

Цей факт мав як позитивні, так і негативні сторони. З одного боку, це було прогресивне явище, оскільки унеможливило використання в навчальному процесі прикладних матеріалів як основного джерела знань; схвалювалася стабільність підручника у методичному плані (реалізація основних положень навчальної програми, формування необхідних умінь і навичок та ін.). Однак стабільність книги розумілася як однаковість, відкидалася ідея варіативності навчальної літератури, тобто існування декількох стабільних підручників, які по-різному репрезентують предметний зміст освіти. У згаданій постанові, на думку вчених, ідея стабілізації книги була підмінена її стандартизацією.

Із **середини 30-х років** розпочинається процес удосконалення підручників як основного засобу навчання. Навчальний матеріал у них розглядається як нормативний, обов'язковий для запам'ятовування, а основними функціями книги виділяють функції самоосвіти та контролю.

В умовах політизації змісту освіти створення нових підручників вимагало від авторів розв'язання багатьох методологічних питань, а це, у свою чергу, знизило увагу до їхніх методичних аспектів. Навчальні книги були погано ілюстровані; перевантажені сухим, другорядним матеріалом, який подавався у вигляді готових положень, що не стимулювало мислительної діяльності школярів. Такі відомості розглядалися як основа для розповіді вчителя, який мав творчо доповнювати їх додатковою інформацією. Суттєво знижував якість підручника збіднілий (а іноді й повністю відсутній) методичний апарат.

Уперше об'єктом наукового дослідження підручник став у **50-х роках ХХ століття**. У цей час з'явилися монографічні роботи, у яких розкривалися методична побудова підручників, психологічні та педагогічні вимоги до них (Н. О. Менчинська, Є. Й. Перовський). Було обґрунтовано положення про те, що психологічні вимоги до підручника визначаються знанням основних закономірностей засвоєння навчального матеріалу; зроблена спроба виділити структурні елементи книги.

У 50 роки підручник розглядався в основному як джерело інформації для вчителя, як засіб для повторення і закріплення знань, отриманих учнями на уроці, а також як посібник для домашньої навчальної роботи. Удосконалення вже сприйнятих школярами знань – ось у чому, на думку Є. Й. Перовського, полягає його головна функція. У зв'язку з таким розумінням ролі підручника у навчальному процесі на перше місце були висунуті функції закріплення і контролю, що значною мірою зумовлювало зміст книги (він включав тоді переважно репродуктивні запитання).

Підручники **60-х років** містили, крім викладу матеріалу, широкий методичний апарат, який регламентував як діяльність учителя, так і діяльність учнів на уроці. Створені в цей час книги витримували по 10–15 перевидань і успішно використовувалися у 70 роки (див. Додаток А).

Проблема підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу, посилення його інформативності та розвивальної спрямованості особливо гостро постала **в кінці 60-х – у 70-х роках минулого століття** (під час підготовки і проведення шкільної реформи).

У цей час розгортається комплексне дослідження навчальної книги, теоретичним підґрунтям якого були такі положення:

- діяльнісний підхід до процесу навчання (Д. М. Богоявленський, О. М. Леонт'єв, Н. О. Менчинська та ін.), відповідно до якого у змісті підручника мають проектуватися не лише знання, а й способи їх засвоєння та застосування, тобто підручник став розглядатися як модель процесу навчання в єдності його змістової та процесуальної сторін;
- теоретична концепція І. Я. Лернера, згідно з якою зміст освіти включає такі компоненти: інформаційний, репродуктивний, творчий, емоційно-ціннісний, які мають бути представлені у підручниках з урахуванням вимог дидактики й адаптовані до вікових особливостей учнів;
- проблема взаємозв'язку навчання і розвитку (Л. В. Занков, Г. С. Костюк, О. В. Скрипченко та ін.);
- підвищення теоретичного рівня навчання і формування навчальної діяльності (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов та ін.).

Результати проведених психолого-педагогічних досліджень засвідчили необхідність вироблення нових дидактичних вимог до конструювання підручників, зокрема виникла потреба посилення розвивальної спрямованості змісту цього виду навчальної літератури шляхом включення завдань на розвиток мислительної діяльності, забезпечення позитивного ставлення до навчання.

Змінилося також розуміння призначення підручника: якщо раніше його роль обмежувалася повторенням вивченого на уроці, то тепер він став розглядатися як інструмент, за допомогою якого вчитель навчає і виховує учнів, організовує їхню навчальну діяльність.

З'явилася реальна можливість підвищити теоретичний рівень викладання у школі. Її підґрунтям виступали не лише результати проведених досліджень, а й політика уряду в галузі освіти, насамперед постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи дальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966). Одна з головних ідей зазначеної постанови – приведення змісту освіти у відповідність із вимогами розвитку науки, техніки і культури.

Однак саме в цей час загострилася суперечність між рівнем та обсягом знань, що пропонувалися для вивчення у школі, та можливостями їх реалізації в умовах переходу до загальної середньої освіти. Склалася така ситуація, що низка підручників з основних навчальних предметів виявилася перевантаженою й ускладненою другорядним матеріалом.

Виникла нагальна потреба розробити теоретичні й методичні основи побудови навчальної книги. З цією метою у грудні 1969 року при видавництві «Просвещение» було створено робочу групу з проблем шкільного підручника, яку очолив В. Г. Бейлінсон. Під її керівництвом розпочато випуск щорічника «Проблеми шкільного підручника». Перший номер збірника вийшов у березні 1974 року; у кінці того ж року видано другий номер, а всього підготовлено 20 випусків.

Збірник мав тематичний характер (крім перших двох номерів). Щоб переконатися в різноманітності проблематики, порушеної на його сторінках, наведемо назви випусків: «Структура підручника»; «Підручник у системі засобів навчання»; «Ме-

тоди аналізу й оцінювання підручника»; «Питання теорії підручника»; «Питання підвищення виховної ролі підручника»; «Про конструювання підручника»; «Про конструювання підручників літератури, історії, суспільствознавства, географії і біології»; «Підручники для національної школи»; «Про специфіку підручників для початкової школи»; «Про специфіку підручників математики, фізики, астрономії, хімії, креслення і трудового навчання»; «Матеріали VII зустрічі представників навчально-педагогічних видавництв соціалістичних країн»; «Про специфіку мовних підручників»; «Типологія шкільних підручників»; «Про шляхи вдосконалення методичних посібників для вчителів»; «Способи реалізації змісту освіти в навчальних книгах»; «Мова і стиль шкільних підручників»; «Історія шкільних навчальних книг»; матеріали Всесоюзної конференції «Теорія і практика створення шкільних підручників».

Заслуговує на увагу і сам спосіб побудови окремих збірників. Так, наприклад, були постійні рубрики щорічника: «Дослідження проблем підручника», «Організація роботи щодо вдосконалення підручника», «Історія підручника», «Огляд вітчизняної і зарубіжної літератури з проблем підручника», «Бібліографія», «Інформація». Однак у зв'язку із переходом до тематичних випусків частина матеріалів, які не відповідали проблемі збірника, відкладалася, що призводило до значних затримок з їх опублікуванням. Поліпшити стан справ допомогло введення, починаючи з восьмого випуску (1980), нових постійних рубрик: «Результати аналізу і перевірки підручників та інших навчальних книг», «Нові дослідження і нові актуальні проблеми», «Матеріали експериментальних розробок», «Історія навчальної літератури».

Цікаво будувалися форзаци в кожному збірнику: перший виражав його загальне спрямування, а другий розкривав одну із провідних проблем.

Такий підхід до творення книги давав змогу співробітникам лабораторії не тільки досліджувати проблеми, а й паралельно навчати, як потрібно створювати навчальну книгу.

У зазначеному контексті заслуговує на увагу спроба відомого дидакта Д. Д. Зуєва проаналізувати досвід видавництва



«Просвещение» за десять років з точки зору нагромадження теоретичних розробок проблем підручника і у зв'язку з цим виділити певні етапи в цьому процесі.

На *першому етапі (до 1971 року)* завдання полягало в тому, аби довести необхідність комплексного дослідження проблем підручника. Важливою подією цього етапу була підготовка «Загальних рекомендацій щодо складання нових підручників», а також розробка на їх основі вимог до підручників з окремих навчальних предметів.

*Другий етап (1971–1974)* характеризується появою низки робіт, які висвітлювали достатньо цілісні концепції сучасного підручника, а також шляхи їх практичної реалізації: роль підручника у розвитку пізнавальних можливостей учнів (Л. В. Занков); зв'язок підручника з іншими засобами навчання (С. Г. Шаповаленко) та ін.

На *третьому етапі (1974–1975)* сформувалося декілька напрямів системного дослідження підручника (підручник як нормативна система теорії навчання – В. В. Краєвський; як сукупність елементів, які реалізують зміст освіти – І. Я. Лернер; як єдність тексту й ілюстративного матеріалу – В. І. Ривчін та ін.), а також на цій основі було створено методичні й технологічні розробки, які давали змогу детально аналізувати цей вид навчальної літератури.

*Четвертий етап (1976 – перша половина 1977)* – це, на думку Д. Д. Зуєва, вихід на практичну реалізацію результатів наукових досліджень, етап практичного застосування розроблених положень.

У цей період підготовлено ряд праць з проблем теорії підручника для початкової школи. Так, наприклад, суттєво поглибив наукові основи букваристики цикл статей у журналі «Початкова школа», присвячений створенню якісного букваря (1972–1973). Зазначимо, що авторами публікацій були не лише вітчизняні методисти (М. С. Вашуленко, Т. Ю. Горбунцова, В. І. Помагайба, Н. Ф. Скрипченко), а й російські вчені (В. Г. Горєцький, В. А. Кирюшкін, А. П. Шанько та ін.). Проблематика статей найрізноманітніша: психолого-методичні вимоги до букваря; оновлення його методичної основи; аналіз чинних букварів тощо.

Заслужують на увагу дослідження вітчизняними вченими (Ю. З. Гільбух, М. В. Ричик) психологічних проблем оптимізації підручника для початкової школи (1976). За словами авторів, виділено «фундаментальні психологічні засади» побудови навчальної книги, а саме: всебічне врахування вікових особливостей розумової діяльності учнів; надійне забезпечення відповідності змісту і структури підручника основним функціям, які він має виконувати у навчальному процесі; конструювання навчальних текстів і завдань кожного розділу підручника відповідно до методу навчання, оптимального для питання, яке розглядається. Зазначимо, що основними функціями підручника для початкової школи психологи вважали такі: джерело знань; керування самостійною навчальною діяльністю учня; важливий засіб активізації самоконтролю школярів. Були також охарактеризовані вимоги до підручника з погляду виділених функцій.

Л. В. Занков розробив єдину методичну систему початкового навчання (1978), яка, на думку автора, давала змогу створювати єдину систему підручників, що відбивають типові властивості цієї системи, – багатогранність, процесуальність, колізії та варіантність.

Важливою віхою на шляху розвитку теорії шкільного підручника в цей час стали дослідження, присвячені поліграфічному оформленню навчальної книги. На основі отриманих результатів було розроблено і затверджено спочатку санітарні правила «Про попереджувальний санітарний нагляд за виданням шкільних підручників і дитячих книг» (1962), а потім «Санітарні правила з оформлення шкільних підручників» (1976).

«Санітарні правила» упродовж декількох років розробляли психологи і гігієністи у співпраці з групою з проблем підручника видавництва «Просвещение». До цієї діяльності залучали також фізіологів, поліграфістів. Цей документ містив вимоги щодо якості паперу і друку; в окремий розділ було виділено гігієнічні вимоги до шрифту і до набору; формулювалися вимоги щодо формату і ваги книжки; пропонувалися матеріали для гігієнічної експертизи шкільних підручників. «Санітарні правила» видавалися вперше у Радянському Союзі; вони були також «першим досвідом у міжнародній практиці».

У цей період було вжито ряд заходів, які позитивно вплинули на процес підручникотворення, а також збагатили теорію шкільного підручника новими надбаннями. Так, наприклад, проблемі оптимізації підручника, вдосконаленню його якості, відповідності вимогам часу і досягненням психолого-педагогічної науки був присвячений II пленум Ученої методичної ради при Міністерстві освіти СРСР (лютий – березень 1974) з публікуванням відповідних матеріалів.

Важливою подією у процесі національного підручникотворення стала науково-практична конференція з проблем підручника для початкової школи, яка відбулася в Києві у 1975 році з участю науковців, авторів підручників, представників видавництва (у тому числі й загальносоюзного видавництва «Просвещение»). Поряд з позитивними надбаннями виступаючи вказували і на основні недоліки шкільних підручників: відсутність наступності між програмою навчання й виховання в дитячому садку і підручниками для початкової школи; сповільнене впровадження проблемно-пошукових методів подачі навчального матеріалу; незначна кількість завдань, які стимулюють мислительну діяльність молодших школярів, спонукають до висловлення власних думок; сухість, заакадемізованість навчального матеріалу, слабкий емоційний вплив статей та ін. Остаточно не вирішено і проблему формування в учнів уміння працювати з книгою, вироблення навичок самостійного учіння. У зв'язку з цим пропонувалося формулювати у підручниках суперечливі запитання, націлювати вчителів на зіставлення протилежних відповідей; включати завдання ігрового характеру; добирати тексти з психологічними конфліктами, зіткненням характерів, з позитивними й негативними прикладами поведінки героїв. Була схвалена спроба поурочної побудови підручників.

Окрім щедрого доробку в розвитку теорії шкільного підручника, у 70 роки зроблено спробу удосконалити зміст освіти (перехід на нові навчальні програми, випуск підручників відповідно до створених програм). У ході обговорення підсумків переходу шкіл на нові програми, яке відбулося на спільному засіданні президії АПН та комісії Міністерства освіти СРСР (грудень 1975), питання якості підручників було визнане ос-

новним у підвищенні ефективності шкільної освіти. Однак замість того, щоб стати проблемним, розвивальним, підручник традиційно продовжував виконувати інформаційну функцію, подавав знання в описово-повчальній формі, був ускладнений другорядним матеріалом.

Теорія шкільного підручника знайшла свій подальший розвиток у творчості відомого вітчизняного педагога *В. О. Сухомлинського*. Його науковий доробок окреслює найважливіші аспекти цієї проблеми, а саме:

- шкільний підручник як об'єкт теоретичного аналізу;
- формування в учнів уміння працювати з підручником;
- інформаційна культура педагога – важливий чинник розвитку уміння працювати з книгою (опосередкований шлях формування уміння вчитися).

*В. О. Сухомлинський* високо цінував роль книги у житті людини. Він був глибоко переконаний в тому, що книга має не менше значення, ніж живе слово вихователя. Школа, за словами відомого педагога, тільки тоді школа, коли вона утверджує культ книги, виховує в учнів жадобу до читання художньої, науково-популярної літератури, пристрасну закоханість у книгу, благоговіння перед нею.

Визнаючи багатофункціональність підручника, його головне призначення *В. О. Сухомлинський* вбачав у тому, щоб бути основним засобом навчання і пізнання для учнів (незважаючи на досягнення науки, техніки, педагогіки). А звідси випливають вимоги до підручника:

- «кістяк» знань, поданих для запам'ятовування, має бути обмеженим, оскільки перевантаження навчального матеріалу деталями заважає формуванню системи знань;
- підручник варто будувати так, щоб учні «вдумливо добували» знання, а не легко отримували їх. Кожен підручник має містити алгоритми, схеми, інструкції, які допомагають зрозуміти вивчуване;
- навчальна книга повинна стимулювати учнів до навчання, викликати позитивні емоції, формувати інтелектуальні почуття.

Неабиякого значення *В. О. Сухомлинський* надавав змісту навчального матеріалу, у якому насамперед реалізується вихов-

на функція підручника: «Правильно вибрати, що читати, – надзвичайно важливе завдання виховання»\*. Саме від предметного змісту значною мірою залежить, чи стануть учні активними читачами, полюблять книгу, чи залишаться байдужими до літератури. Художній твір, який дійшов до серця дитини, може стати, на думку Василя Олександровича, тією краплею, яка схилить «шальку терезів моральності» у потрібний для педагога бік. Окрім цього, увійти в духовний світ учня може лише те, що відповідає рівневі його розвитку – розумового, емоційного, естетичного – і водночас сприяє його дальшому розвитку, тобто акцент робиться на відповідності вивчуваного матеріалу віковим особливостям школярів. У Павлівській школі великого значення надавали строгому добору творів для читання в роки дитинства, отрочтва, юності. Тут навіть склався мінімум книг, обов'язкових для читання і перечитування.

Враховуючи специфіку дітей молодшого шкільного віку, В. О. Сухомлинський виділив особливості підручника для початкової школи:

- джерелом знань у ньому часто є не тексти, а ілюстрації, які мають бути виконані естетично (тексти вводяться поступово, у міру сформованості навички читання);
- підручник містить прямі вказівки для дітей: подумай, запам'ятай, розкажи, поспостерігай тощо;
- характерною рисою підручників для учнів початкових класів є наявність чітко сформульованих висновків, узагальнень, правил, які виділяють іншим шрифтом з метою кращого запам'ятовування.

Від якості підручника для початкової школи, вважав педагог, залежить якість знань, умінь та навичок молодших школярів – їх усвідомленість, міцність, дієвість; розвиток пізнавальних сил, мислення; формування уміння вчитися. Крім цього, у школі першого ступеня книга має стати постійним духовним супутником дитини. Одночасно з розвитком навички читання варто вчити учнів відчувати найтонші відтінки слова, щоб поступово пізнавати навколишній світ.

\* Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 195.

Новим етапом у розвитку теорії шкільного підручника стали дослідження, присвячені навчально-методичним комплексам та місцю і ролі підручника як ядра цього комплексу (Д. Д. Зуєв, С. Г. Шаповаленко) (**кінець 70-х – початок 80-х років**).

Створення навчально-методичного комплексу вчені пов'язують з необхідністю розробки особистісно орієнтованого підручника, здатного забезпечити розвивальний процес навчання. Виходячи з того, що організація повноякісного навчання передбачає засвоєння учнями не лише певної суми знань, тобто предметного змісту освіти, а й відповідних умінь і навичок – засобів засвоєння цих знань, уже в кінці 70-х – на початку 80-х років минулого століття стало зрозуміло, що один підручник, яким би досконалим він не був, не може забезпечити особистісно орієнтованого навчання для кожного учня. Тому виникла ідея перетворити підручник в ядро спеціального набору навчальних книг та інших засобів навчання – навчально-методичного комплексу.

Зауважимо, що окремі елементи навчально-методичних комплексів були створені ще до початку шкільної реформи 60 – 70-х років минулого століття. Так, наприклад, до переходу школи на новий зміст освіти було два види навчальних книг з математики для старших класів – підручник, у якому викладався основний теоретичний матеріал, та збірник задач і вправ, який містив добірку завдань, спрямованих на закріплення і повторення вивченого.

Дослідники вказували на відсутність узгодженості між цими книгами як у структурі, так і у змісті: не всі рубрики, подані в підручнику, збігалися з рубриками збірника; частина теоретичного матеріалу не була забезпечена відповідними завданнями і вправами; у збірниках не наводилися завдання, спрямовані на підготовку до сприймання навчального матеріалу; лише незначна кількість вправ передбачала формування у школярів основних понять курсу. Отже, відрив теорії від практики достатньою мірою не забезпечував формування відповідних умінь і навичок, породжував формалізм у знаннях учнів.

Учитель міг користуватися також дидактичними матеріалами – своєрідним посібником, що містив тексти самостійних і контрольних робіт, завдання яких за характером і рівнем

складності часто розходилися зі збірником та методичним посібником. Він був надто конспективний, сковував творчість педагога, оскільки наведені рекомендації не передбачали варіативності в організації навчальної діяльності школярів.

Наявні недоліки були усунуті у 70-х роках шляхом удосконалення існуючих навчальних книг. Насамперед було узгоджено організацію навчального матеріалу в підручнику і збірнику завдань: теоретичний матеріал викладався з урахуванням вікових особливостей учнів; система вправ спрямовувалася на досягнення кінцевих результатів, передбачених навчальною програмою; особлива увага зверталася на оволодіння учнями відповідними способами діяльності.

Було розроблено новий тип методичного посібника – книгу для вчителя, зміст якої будувався з урахуванням структури відповідного підручника. Вона містила вимоги до знань, умінь та навичок учнів відповідно до навчальної програми; обґрунтування методики викладу матеріалу, запропонованої підручником; характеристику основних видів завдань і вправ та прийоми роботи з ними; тексти для самостійних і контрольних робіт; орієнтовне тематичне планування.

Для початкової школи (3-річної) також було створено нові підручники з арифметики, які органічно поєднували в собі риси підручника і збірника задач та вправ.

Про динамічний розвиток елементів навчально-методичного комплексу у другій половині ХХ століття свідчать такі дані (на прикладі загальносоюзного видавництва «Просвещение»): якщо у 1969 році кількість навчальної літератури, яка видавалася на кожного учня (з першого класу по випускний), становила 96 назв, у 1970/71 навчальному році – 103, у 1989 році ця цифра зросла до 124 назв, то у 1992/93 навчальному році було підготовлено 188 підручників і посібників. Прикметно, що в умовах державної незалежності України позитивна динаміка у розробці і створенні навчально-методичних комплексів зберігається.

У **80-х роках** вийшли у світ фундаментальні монографії, присвячені проблемам шкільного підручника (В. Г. Бейлінсон, В. П. Безпалько, Д. Д. Зуев). Предметом дослідження були його структура, види, функції, методи аналізу та оцінювання тощо.

Новими тенденціями в теорії підручника 80-х років учені вважають розробку прийомів позитивної мотивації навчальної діяльності, усунення перевантаження навчальним матеріалом, стимулювання творчої діяльності, а також посилення процесуальної спрямованості навчання засобами підручника.

Виразна ознака педагогіки того часу – поява фундаментальних праць з теорії змісту освіти. Досліджувалися такі найважливіші аспекти: склад змісту середньої освіти; дидактичні основи його відбору; принципи і критерії конструювання; дидактичні нормативи побудови підручника. Отримані результати відображено у ґрунтовних концепціях – багаторівневого формування змісту загальної середньої освіти та культурологічній концепції змісту освіти.

Трактуючи цей феномен як аналог соціального досвіду людства, вчені обґрунтували розширення складу його компонентів, увівши до них, крім традиційних знань, умінь та навичок, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу. Отже, у центр навчання і виховання була поставлена особистість учня з його потребами, інтересами, прагненнями. Крім цього, увага науковців, авторів підручників, учителів-практиків приверталася до процесуальних аспектів навчання, що значною мірою сприяло реалізації його розвивальної функції. Формування у молодших школярів уміння вчитися, самостійно оволодівати знаннями було визнано «центральним завданням початкового навчання і виховання».

Прикметно, що зміст освіти в умовах СРСР розроблявся централізовано. Наукові школи цього профілю були в основному зосереджені в АПН СРСР. Науковці союзних республік займалися переважно розробкою методичних аспектів змісту освіти (наприклад, зміст українського читання для початкових класів розробляли О. Я. Савченко, Н. Ф. Скрипченко; зміст рідної мови – М. А. Білецька, М. С. Вашуленко та ін.; математики – М. В. Богданович, Л. П. Кочина; природознавства – Н. С. Коваль, Л. К. Нарочна). Загальнодидактичні проблеми змісту початкової освіти і теорії підручника для школи першого ступеня в Україні до кінця 80-х років практично не досліджувалися.

Передумови для розвитку національної системи освіти почали закладатися у другій половині 80-х років, у період демократичних перетворень у колишньому СРСР.



У **90 роки** прийнято ряд нормативних документів, які регламентували діяльність загальноосвітньої школи та визначали її пріоритети. Набула подальшого розвитку і теорія шкільного підручника. Так, наприклад, були надруковані «Орієнтири концепції навчальної книги і підручника» (1993), які, за словами наукового керівника проекту А. В. Фурмана, не тільки чітко висвітлюють проблеми навчальної книги на теоретико-методологічному рівні, а й містять практичні рекомендації щодо налагодження цілісного підручникотворчого процесу в Україні. Проблеми вдосконалення підручників розглядалися на методологічному семінарі «Теоретико-методологічні засади формування змісту загальної середньої освіти» (Київ, 1999).

Інтерес до проблем шкільного підручника (як у теоретичному плані, так і у практичному) **на сучасному етапі** зростає. Свідченням цього є видання збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника» (вже підготовлено чотири випуски), затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм та підручників відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, проведення ряду науково-практичних конференцій з проблем змісту освіти, розробка концепції підручника для 12-річної загальноосвітньої школи та концепції підручника української мови для шкіл з російською мовою навчання. Підручникотворення визнано одним із найпріоритетніших напрямів розбудови національної школи.

*Історіографічний аналіз теорії шкільного підручника засвідчив нерівномірність її розвитку на різних етапах формування педагогічної думки, а також залежність цієї галузі наукового дослідження від усвідомлення ролі й місця підручника в навчально-виховному процесі на конкретному етапі розвитку педагогіки і школи. Найбільш відомі теоретики навчальних книг: Я. А. Коменський – основоположник зазначеної галузі дослідження; К. Д. Ушинський, який поглибив розуміння призначення підручника і розглядав його уже як засіб для самостійної роботи учнів; Є. Й. Перовський, Н. О. Менчинська – вчені, у працях яких підручник уперше став об'єктом наукового аналізу; В. П. Безпалько, В. Г. Бейлінсон, Д. Д. Зуєв – автори фундаментальних монографічних видань, у яких досліджувалися структура підручника, його функції, методи аналізу й оцінювання тощо. Інтерес до проблем підручника на сучасному етапі розвитку педагогічної думки помітно зростає.*

### Питання для самоконтролю

1. Вкажіть основні структурні компоненти теорії шкільного підручника. У чому, на ваш погляд, полягає її прогностичний характер?
2. Розкрийте положення про двоєдину сутність підручника.
3. Доведіть нерівномірність розвитку теорії шкільного підручника на різних етапах формування педагогічної думки.
4. У чому полягає методологічний (теоретичний) підхід до розкриття історичних аспектів навчальної книги?
5. Коли розпочалося книгодрукування в Україні?
6. Обґрунтуйте, чому основоположником теорії навчальної книги вважають Я. А. Коменського.
7. Назвіть найбільш відомих теоретиків навчальних книг. Охарактеризуйте їхній вклад у шкільне підручникотворення.
8. Вкажіть авторів фундаментальних монографічних видань 80-х років ХХ століття, присвячених основним аспектам підручничознавства, – структурі підручника, функціям, методам аналізу й оцінювання цього виду навчальної літератури.
9. Обґрунтуйте думку про те, що підручникотворення є одним із найпріоритетніших напрямів розбудови сучасної національної школи.

### Література

1. *Бейлінсон В. Г.* Арсенал образования.– М.: Книга, 1986. – 228 с.
2. *Беспалько В. П.* Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
3. *Гильбух Ю. З., Ричик М. В.* Психологічні проблеми оптимізації підручника для початкової школи // Початкова школа. – 1976. – № 6. – С. 50–57.
4. *Занков Л. В.* Некоторые вопросы теории учебника для начальных классов // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 34–45.
5. *Зуев Д. Д.* Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
6. *Коменский Я. А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч. / Под ред. А. А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1955. – С. 164–391.
7. *Перовский Е. И.* Методическое построение и язык учебника для средней школы // Известия АПН РСФСР, 1955. – Вып. 63. – С. 3 – 139.
8. Проблемы школьного учебника: История школьных учебных книг / Сост. *В. Р. Рокитянский*. – М.: Просвещение, 1990. – Вып. 19. – 416 с.
9. *Сухомлинська О. В.* Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
10. *Тупальский Н.* Учебник как объект педагогических исследований // Советская педагогика. – 1982. – № 5. – С. 140.
11. *Шаповаленко С. Г.* Учебник в системе средств обучения // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1976. – Вып. 4. – С. 37–50.

## РОЗДІП 2

# ЕТАПИ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОПИ УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ЇЇ РЕФОРМУВАННЯ (1960–2000)

Аналіз процесу підручникотворення у галузі початкової освіти України базується на концептуальних засадах розгортання історико-педагогічного дослідження, розроблених вітчизняними науковцями, а саме: досконале знання об'єкта дослідження та суміжних з ним наук; чітке визначення основи періодизації; виявлення рушійної сили зміни періоду; вивчення впливу різних чинників на те чи інше педагогічне явище.

Виходячи з установки про те, що «більш як сімдесятилітній радянський етап розвитку педагогічної науки й шкільної практики неправомірно розглядати як єдиний моноліт – адже наука пройшла певні, хоча й далеко не рівнозначні етапи свого розвитку, має свої і дуже значні (бо їх знає й вивчає весь світ) досягнення»\*, у процесі підручникотворення для початкової школи ми виділили відносно завершений період – **1960–2000 роки**, який, у свою чергу, поділяємо на два етапи:

- I етап – розвиток підручникотворення в початковій освіті у 60–80-х роках ХХ століття;
- II етап – підручникове забезпечення початкової школи в умовах державної незалежності України.

Нижню межу першого етапу ми визначили з урахуван-

\* Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 42.

ням таких чинників: саме в цей час розпочинається комплексне дослідження шкільного підручника; *початок 60-х* років тісно пов'язаний з підготовкою реформи школи; у зв'язку з переходом до загальної обов'язкової восьмирічної освіти початкова школа втратила свою функціональну самостійність. Вибір верхньої межі (80-ті роки) зумовлений розробкою нових концепцій змісту загальної середньої освіти (їх автори – вчені АПН СРСР та ініціативний колектив «ВНІК»), що стали «своєрідним містком між традиційною радянською школою, яка ось-ось мала відійти в минуле, й новою ситуацією розвитку освіти в пострадянських країнах»\*. Цей період як цілісний, на думку вчених, характеризує така сутнісна ознака: зміни у змісті освіти України, починаючи з 20-х років, відбивають як загальні риси розвитку народної освіти у колишньому СРСР, так і специфічні для нашої держави.

Хронологічними рамками другого етапу вважаємо *початок 90-х років ХХ століття – 2000 рік*. Його виокремлення зумовлене такими чинниками: по-перше, реформування національної системи освіти, яке розпочалося відразу після проголошення державної незалежності, передбачало «приведення системи у відповідність до нових соціально-економічних цілей, життєвих реалій, особливо потреб державотворення, її розвиток відповідно до Конституції України та Закону про освіту, забезпечення національного характеру і водночас конкурентоспроможності української освіти на світовому ринку»\*\*; по-друге, у кінці 80-х – на початку 90-х років відбулася зміна парадигми суспільної свідомості, переосмислення ціннісних орієнтацій, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських та національних цінностей. Закінчення цього етапу вважаємо прийняття Закону України «Про загальну середню освіту», оскільки він започаткував створення нової нормативної бази функціонування загальноосвітньої школи – державних стандартів освіти, насамперед – Державного стандарту початкової загальної освіти (2000).

\* Савченко О. Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 10.

\*\* Савченко О. Я. Освіта має стати загальнодержавним пріоритетом // Початкова школа. – 1997. – № 8. – С. 1.

У зазначений період відбулося два найбільших реформування школи першого ступеня – перехід 4-річної початкової школи на 3-річний термін навчання у 70-х роках минулого століття та введення 4-річного початкового навчання дітей з шестирічного віку у 80-х роках – і розпочалося третє реформування – запровадження Державного стандарту початкової загальної освіти. Зміна цілей і тривалості цієї ланки освіти детермінувала зміни в її підручниковому забезпеченні, що відбилося в таких аспектах:

- введенні нових предметів і розробці відповідних підручників;
- змістовому наповненні книг;
- дидактичній організації навчального матеріалу.

Саме ці характеристики найбільш виразно відстежуються в межах кожного із виділених етапів.

## **2.1. Розвиток підручникотворення в початковій освіті у 60–80-х роках ХХ століття**

### **2.1.1. Підручникове забезпечення процесу підготовки реформи школи 60-х років**

Експериментальні дослідження, проведені у 50–60-х роках минулого століття, засвідчили зміни вікових можливостей молодших школярів під впливом навчання, довели спроможність засвоєння ними більш складного програмового матеріалу. Це дало змогу переорієнтувати зміст навчання в початковій школі на підвищення ролі теоретичних знань, що, на думку вчених, повинно сприяти загальному розвитку учнів. Новизна постановки питання полягала в тому, що розвиток мислення школярів почав трактуватися «не як простий, автоматизований наслідок засвоєння предметних знань і умінь, а як результат спеціально проєктованих педагогічних зусиль»\*, тобто було виявлено залежність розвивального результату навчання від якісної своєрідності навчальної діяльності учнів, яка відобра-

\* Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения: концептуальное оформление (50-е гг. XX в.) // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 79.

жена у спеціальному терміні – «уміння вчитися». Виникла потреба включити у зміст освіти особливі уміння, які не входять до складу предметних знань та умінь, але сприяють їх засвоєнню і передбачають раціональну організацію мислительної діяльності (тоді цей термін трактувався вужче, ніж тепер).

Проблема навчання і розвитку молодших школярів тісно пов'язана з іменем Л. В. Занкова. У 1957 році під його керівництвом розпочато розробку експериментальної дидактичної системи початкового навчання з метою виявлення відмінностей у розвитку дітей в експериментальних і звичайних умовах навчання (у той час дослідження проводили на базі одного експериментального класу, тоді як у 1961–1969 роках за цією системою працювало вже понад 1000 класів).

Вивчення загального розвитку дітей в різних умовах навчання здійснювалося за такими напрямками: розвиток аналізуючого спостереження, абстрактного мислення та практичних дій, оскільки ці три лінії – чуттєвий досвід, пізнання сутності явищ, розв'язання практичних завдань – були визнані найважливішими сторонами загального розвитку.

Л. В. Занкову та його співробітникам удалося довести, що програму початкової школи молодші школярі можуть успішно засвоїти за три роки за умови, якщо у процесі навчання реалізуватиметься система відповідних дидактичних принципів: навчання на високому рівні труднощів; провідна роль теоретичних знань; у вивченні програмового матеріалу йти вперед швидким темпом; усвідомлення школярами процесу учіння; систематична робота над розвитком усіх учнів, у тому числі й найслабших. Узагальненням досвіду роботи в експериментальних класах стало створення єдиної методичної системи початкового навчання, яка, на думку автора, дає змогу конструювати єдину систему підручників.

Розроблена Л. В. Занковим експериментальна дидактична система суттєво відрізнялася від традиційної. Її основна особливість – спрямованість на загальний розвиток учнів. Якщо до цього часу метою початкової школи було формування передусім необхідних для подальшого навчання елементарних умінь – читати, писати, обчислювати тощо, то в основу перебудови початкового навчання була покладена ідея розвивального навчання, яка передбачала насамперед розвиток мислення.

Переосмислення функцій початкової школи відбулося також у зв'язку з переходом до загальної обов'язкової спочатку семирічної, а потім восьмирічної освіти, коли вона втратила свою функціональну самостійність і стала лише фундаментом для подальшого навчання. Вчені констатували такий факт: хоча роль початкової школи суттєво змінилася, і вона давно вже перестала бути завершальним ступенем навчання, характер навчання в ній давно, навіть у 60-х роках, мало чим відрізняється від періоду тридцятирічної давності.

Залишився по суті незмінним і зміст шкільного навчання. Останній раз його вдосконалення проводилося в кінці 50-х років шляхом механічного додавання нових відомостей, які певною мірою відображали останні досягнення науки. Оскільки застарілий матеріал майже не вилучався з підручників, – такий підхід викликав їх значне перевантаження. Характерними рисами тогочасного змісту освіти вчені вважають вузький практицизм, намагання уникати навіть найелементарніших теоретичних узагальнень.

Не кращий стан справ склався і в галузі початкової освіти. Так, наприклад, пропедевтичні курси мови і математики, які вивчалися в початковій школі, були спрощені, мали утилітарний характер, охоплювали великий за обсягом фактичний матеріал без його теоретичного обґрунтування, пояснення суті виучуваного. Ці курси містили велику кількість однотипних прикладів, спрямованих, на думку авторів старих програм, на найбільш успішне формування умінь і навичок безвідносно до розвитку учнів.

Детальний аналіз навчальних програм для цієї ланки освіти, а також усієї теорії початкового навчання дав змогу Д. Б. Ельконіну зробити певні висновки: по-перше, сучасна програма об'єктивно будується на прагматизмі у підборі програмового матеріалу; на емпіризмі у підході до процесу формування навичок та умінь; на розумінні розумового розвитку як вправління; по-друге, існують реальні можливості докорінної перебудови початкового навчання, а один із таких шляхів – зміна передусім змісту програмового матеріалу.

Отже, на початку 60-х років назріла об'єктивна потреба реформування початкової школи, що дало підстави А. М. Пишка-

ло назвати цей період етапом «безпосередньої підготовки перебудови школи».

Щоб забезпечити належну теоретико-методичну базу реформи, у НДІ педагогіки України було створено спеціальний відділ початкового навчання (1955), одним із ініціаторів відкриття якого виступив відомий дослідник проблем дидактики початкової школи В. І. Помагайба. Н. Ф. Скрипченко вказувала, що перші десять років існування відділу не виділялися особливими результатами наукових досліджень; основні зусилля вчених зосереджувалися на доопрацюванні навчальних програм, підготовці методичних рекомендацій і посібників. Єдиним друкованим органом, присвяченим проблемам початкової школи, був республіканський збірник статей «Педагогіка і методика початкової освіти» (1964–1975), який виходив щорічно.

У 1960–1965 роках українські автори підготували ряд підручників для початкової школи. Наприклад, молодші школярі користувалися букварем Н. О. Гов'ядовської, підручниками з української мови С. Х. Чавдарова (1 кл.) та С. Х. Чавдарова і Б. С. Саженьюка (2–4 кл.), прописами І. Ф. Кирея. Читанки були складені різними авторами: 1 кл. – Н. О. Гов'ядовська (у 1960–1962 роках першокласники також користувалися «Читанкою», підготовленою такими авторами: О. Х. Бадюк, С. С. Білий, І. Богмат, Н. О. Свиридова); 2 кл. – П. І. Гавриленко, В. Д. Глущенко, О. І. Горовий та ін.; 3 кл. – Т. П. Войтиченко-Варнавська, К. Я. Коваленко; 4 кл. («Літературна читанка») – М. М. Миронов. Перекладеними з російських видань були підручники з арифметики (авт. О. С. Пчолко, Г. Б. Поляк) – 1 кл., 2 кл., 3 кл., 4 кл. та з природознавства (авт. М. М. Скаткін) – 4 кл.

Ця навчальна література витримувала по кільканадцять видань (див. *Додаток А*). Зокрема, за підручниками С. Х. Чавдарова навчалося упродовж сорока років (починаючи з 1934) багато поколінь учнів початкових класів. «Буквар» Н. О. Гов'ядовської перевидавався 8 разів (1960–1967)\*; «Українська мова» для першого класу – 9 разів (1960–1968), для другого і третього – по 14 разів (1960–1973), для четвертого – 10 (1960–1969). «Чи-

\* Лічбу видань ведемо, починаючи з 1960 року.



танка» Н. О. Гов'ядовської витримала 12 видань (1960–1971); підручник з читання для другого класу (авт. П. І. Гавриленко, В. Д. Глущенко, О. І. Горовий та ін.) перевидавався 11 разів (1960–1970), для третього (авт. Т. П. Войтиченко-Варнавська, К. Я. Коваленко) – стільки ж; «Літературна читанка» М. М. Миронова виходила у світ 10 разів (1960–1969).

Аналогічна ситуація була і з перекладеними виданнями. Підручники з арифметики, наприклад, також перевидавалися по кільканадцять разів: для 1 кл. – 9 (1960–1968), для 2 кл., 3 кл. і 4 кл. – по 10 (1960–1969); «Природознавство» для 4 кл. витримало 11 видань (1961–1971), а загалом цим підручником користувалися до 1986 року.

Російську мову учні початкової школи (з українською мовою навчання) вивчали за підручниками таких авторів: Т. М. Бадьян, У. Т. Брезгунова, Н. Є. Вікторовська та ін. (2 кл.); Н. І. Волошановська, Г. Г. Ванін, І. А. Ломоносова (3 кл.); Є. В. Козловська, В. І. Помагайба, Г. І. Савицька (4 кл.).

У цей період були підготовлені підручники та навчальні посібники зі співів: О. Г. Раввінов, С. Я. Брандель, І. Я. Ситко (1 кл., 2 кл., 3 кл.); О. Г. Раввінов, М. П. Яценко (3 кл.).

Серед додаткових навчальних посібників варто назвати «Книгу для читання з природознавства» М. М. Скаткіна (1960) та «Орфографічний словник» М. П. Стефанцева (1961–1975).

У 1962 році було прийнято постанову ЦК КП України і Ради Міністрів Української РСР «Про стан підготовки та видання підручників і навчальних посібників для загальноосвітніх шкіл Української РСР», у якій вказувалося на наявність серйозних прорахунків, що мали місце у підготовці та виданні навчальної літератури. Зокрема, зі 150 назв підручників до початку 1961/62 навчального року не вийшло з друку 19 назв тиражем 6 млн примірників; частина із опублікованих була низької якості.

Серед недоліків, щодо підручників, називалися такі:

- написані незрозумілою для учнів мовою, переобтяжені навчальним матеріалом, мають фактичні помилки, великі за обсягом;
- матеріал відірваний від життя;

- не завжди враховуються вікові особливості школярів, їхній життєвий досвід та рівень теоретичних знань;
- поліграфічне та художнє оформлення низької якості (невизначні, сірі ілюстрації не сприяють вихованню естетичних смаків учнів, не допомагають їм зрозуміти навчальний матеріал).

Грунтовно аналізувалися причини, що зумовили такий стан справ у підручникотворенні. Зокрема зазначалося, що частина підручників і навчальних посібників створювалася поспішно, без серйозної апробації у школах; не були визначені педагогічні вимоги до них відповідно до вікових особливостей учнів; мало залучалися до створення підручників кращі вчителі, провідні методисти; не забезпечено своєчасну розробку стабільних навчальних програм. Саме остання причина зумовила те, що «розміщення навчального матеріалу в ряді підручників не відповідає послідовності, встановленій програмами, частина з них щороку переробляється або видається лише на один-два роки, що викликає нераціональні витрати державних коштів і паперу»\*.

Серед заходів, спрямованих на усунення зазначених недоліків, вказувалося на необхідність проведення, починаючи з 1962 року, конкурсів на створення «основних оригінальних підручників для загальноосвітніх шкіл».

Зазначимо, що якість підручників, передусім змістове наповнення й методичний апарат, залишалися невисокими. Так, наприклад, в аналізі результатів конкурсу на створення читанок, що проводився у цей період, були вказані недоліки, які «в них повторюються з року в рік»\*\* (йдеться переважно про читанки для 2 і 3 класів). Передусім невдоволення автора статті викликав відбір текстів, які не на належному рівні реалізують виховну функцію навчання. (Зауважимо, що виховна спрямованість матеріалу аналізується ним не лише через призму загальнолюдських якостей, а насамперед з ідеологічних позицій.) Вка-

\* Про стан підготовки та видання підручників і навчальних посібників для загальноосвітніх шкіл Української РСР // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1962. – № 12. – С. 4.

\*\* Коваленко С. С. Створити якісні підручники – завдання державної ваги // Радянська школа. – 1964. – № 6. – С. 70–73.

зані підручники переобтяжені репродуктивними завданнями (майже половина з них приблизно такого змісту: «Скажи словами оповідання (вірша)», «Знайди те місце і прочитай»); перевантажені поняттями, які програмою не передбачені; пояснення термінів у ряді випадків примітивні, ненаукові; надто широко подано перекладені твори. Суттєвим недоліком визнано і той факт, що основні моральні та етичні поняття при переході із класу в клас не розвиваються, не збагачуються; значного поліпшення потребує й мова підручників.

До речі, дослідник не лише виділяє недоліки, а й називає причини, які їх породжують: по-перше, читанки для певних класів складаються різними авторськими колективами, що ускладнює реалізацію принципу наступності (допускається повторення матеріалу, різнобій у його методичному опрацюванні тощо); по-друге, видавництво «Радянська школа» друкує підручники без попередньої рецензії НДІ педагогіки УРСР, який розробляє програми (через це матеріал читанок часто не відповідає програмам).

У жовтні 1964 року АН СРСР і АПН СРСР створили комісію, яка мала визначити зміст шкільної освіти. За два роки комісія розробила проекти навчального плану і навчальних програм; було також затверджено графік переходу шкіл на новий зміст освіти.

Робота над створенням нових програм була копіткою. У ній брали участь провідні методисти, відомі вчені, вчителі. Програми спочатку мали експериментальний характер, апробувалися у школах різних регіонів країни і лише після цього були рекомендовані учителям. Вони стали основою для розробки навчальних програм у союзних республіках.

З 1965 року в Україні також пошквалася підготовка переходу початкової школи на 3-річний термін навчання. З цією метою було розроблено нові навчальні програми, поурочне планування з кожного предмета (мов, читання, математики), реконструйовано зміст навчання.

Широку програму послідовного вдосконалення змісту освіти накреслено в постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966), яка визначила такі пріоритети: при-

вести зміст освіти у відповідність з вимогами розвитку науки, техніки і культури; забезпечити наступність у вивченні основ наук, більш раціональний розподіл навчального матеріалу за роками навчання; встановити початок систематичного викладання основ наук з четвертого року навчання; подолати перевантаження учнів.

*Результати психолого-педагогічних досліджень вікових можливостей молодших школярів, проведені у 50–60-х роках минулого століття, які засвідчили спроможність засвоєння учнями більш складного програмового матеріалу; втрата початковою школою своєї функціональної самостійності у зв'язку із переходом до загальної обов'язкової восьмирічної освіти зумовили потребу реформування школи першого ступеня, а відтак розробки відповідного підручничкового забезпечення. Незважаючи на те, що чинна навчальна література, підготовлена в основному вітчизняними авторами, витримувала по кільканадцять видань, вона вимагала суттєвого поліпшення як у змістовому забезпеченні, так і в дидактичній організації навчального матеріалу.*

### **2.1.2. Перехід початкової школи на новий зміст і тривалість навчання (кінець 60-х – 70 роки)**

У 1967/68, 1968/69 і 1969/70 навчальних роках на базі Калуського (Івано-Франківська область) і Павлоградського (Дніпропетровська область) районів проводилася експериментальна перевірка нових програм, підручників і навчальних посібників для 1–3 класів. Проведення експерименту мало довести педагогічну доцільність їх побудови; перевірити відповідність змісту навчального матеріалу новим програмам, рівневі підготовки і розвитку учнів та ін. З цією метою були підготовлені спеціальні підручники та навчальні посібники: «Українська мова» – 1 кл. (авт. С. Х. Чавдаров); «Українська мова» – 2 кл. (авт. С. Х. Чавдаров, Б. С. Саженьюк); «Читанка» (експериментальні матеріали для читання) – 1 кл. (укл. Т. Ю. Горбунцова, Н. Ф. Скрипченко, О. Ф. Шинкаренко); «Числова книжка» (матеріали для експериментальної перевірки) – 1 кл. (авт. М. В. Богданович); «Природознавство» – 2 кл. (авт. Л. К. Нарочна, А. М. Низова) та ін.

5–7 серпня 1969 року в Калуші відбулася Республіканська науково-практична конференція, на якій обговорювалися

підсумки експериментальної роботи за новими програмами в початкових класах. Було прийнято рішення про те, що нова програма є «змістовною, посиленою для молодших школярів і цілком відповідає вимогам часу».

У 1969/70 навчальному році перші класи шкіл республіки перейшли на навчання за новими програмами і підручниками.

Цьому процесу передувала велика підготовча робота: проведено дворічну масову експериментальну перевірку доступності для учнів нового змісту навчання; видано нові програми і підручники для першого класу; видавництво «Радянська школа» випустило бібліотечку методичної літератури на допомогу вчителям перших класів; підготовлено таблиці з математики, картки для самостійної роботи, дидактичні матеріали з української мови, створено десять діафільмів тощо. Чималу методичну допомогу класоводам надавав журнал «Початкова школа». Проблеми переходу вітчизняної початкової школи на новий зміст освіти детально аналізувалися на колегії Міністерства освіти Української РСР (1970) і знайшли відображення у відповідній постанові.

У цей час ще продовжувалася експериментальна перевірка нових програм і підручників для других класів (у всіх школах одного із районів кожної області), а також для третіх (у школах Калуського району Івано-Франківської та Павлоградського району Дніпропетровської областей).

У зазначених класах експериментувалися підручники, видані в 1968–1969 роках: «Читанка» – 2 кл. (авт. Т. Ю. Горбунцова, Н. Ф. Скрипченко, Н. С. Ткаченко, О. І. Маркова), 3 кл. (авт. Л. К. Балацька, Т. Ю. Горбунцова, М. М. Миронов); «Українська мова» – 2 кл., 3 кл. (авт. С. Х. Чавдаров, Б. С. Саженьюк); «Математика» – 2 кл. (авт. М. Г. Моро, М. О. Бантова), 3 кл. (авт. М. Г. Моро, М. О. Бантова, О. С. Пчолко) (переклади з російських видань); «Природознавство» – 2 кл. (авт. Л. К. Нарочна, А. М. Низова), 3 кл. (авт. Л. К. Нарочна, В. О. Онищук); «Русский язык» – 2 кл. (авт. В. І. Помагайба, Г. П. Коваль, Н. І. Волошановська), 3 кл. (авт. В. І. Помагайба, Г. І. Савицька, Г. П. Коваль).

Результати експериментальної перевірки підручників для 3 класу було відбито у спеціальній «Доповідній записці». У цілому позитивно оцінюючи їх, разом з тим вказувалося на недоліки.

Так, наприклад, підкреслювалося, що потребує перегляду структура «Читанки» за темами і структура самих тем; окремі твори важкі для сприймання молодших школярів; пропонувалося не розділяти вивчення суспільно-історичного матеріалу на один – два уроки на тиждень, а вивчати його як суцільну тему. У підручнику «Українська мова» визнано недостатньою кількістю вправ на вивчення окремих питань програми; зауважено, що правила і пояснення наводяться без попередніх вправ на спостереження; з метою розвитку в учнів образного мовлення рекомендовано використовувати більше художніх творів.

Щодо удосконалення «Математики», то автори Записки радили поліпшити ілюстративний матеріал, ретельніше добирати вправи і задачі; чимало зауважень стосувалося суто методичних аспектів підручника (пояснення нового матеріалу, добору завдань певного виду тощо).

Серед загальнодидактичних порад з метою поліпшення підручника «Природознавство» висловлювалися такі: збільшити питому вагу природознавчого матеріалу; ілюструвати підручник кольоровими малюнками; урізноманітнити його цікавим хрестоматійним матеріалом тощо.

Підручник з російської мови радили суттєво скоротити (навіть давалися конкретні рекомендації щодо того, який навчальний матеріал можна вилучити).

Процес удосконалення нового змісту навчання не призупинився навіть після його введення: періодично готувалися рекомендації про вилучення із програм та підручників ускладненого матеріалу (перші такі вказівки на загальносоюзному рівні було направлено у школи вже у 1971/72 навчальному році, а останні – через 16 років після запровадження).

У 1970 році в Києві відбувся Міжреспубліканський симпозіум, на якому вперше на науковому рівні було проаналізовано результати навчання молодших школярів за програмами 1969 року. Відомі вчені (Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, Н. О. Менчинська та ін.) у цілому позитивно оцінили нові програми, підкресливши, що вони створюють ширші можливості для розвитку учнів.

Серед перспективних напрямів дослідження було виділено проблему формування в молодших школярів «прийомів

самостійної розумової діяльності». Аналогічну думку висловлювали вчені на Всесоюзній нараді з проблем початкового навчання і виховання (1975): на майбутнє варто класифікувати інтелектуальні уміння, визначити їх місце у програмі з кожного навчального предмета, а потім розробити методику формування цих умінь у школярів різних класів. Додамо, що приблизно в цей же період пролунала ідея про необхідність включення у підручники прийомів навчальної діяльності, тобто тих способів, «якими учні виконують навчальну роботу і які об'єктивно виражаються в переліку дій, що вказують, як виконувати дану роботу, у вигляді правил, інструкцій, рекомендацій тощо»\*. Як бачимо, у 70-х роках зростає увага вчених до процесуальних аспектів навчання.

У 1970/71 навчальному році було завершено експериментальну перевірку нових програм і підручників для початкової школи. У відповідних матеріалах Міністерства освіти УРСР зазначалося: «Наслідки трирічної експериментальної перевірки нового змісту навчання в початкових класах та робота усіх 1–2 класів за новими програмами переконливо доводять, що навчання за новими програмами сприяє кращому розвитку учнів, свідомому оволодінню уміннями і навичками, що забезпечують належну підготовку дітей до наступної роботи над систематичним курсом основ наук». Результати перевірки засвідчили, що абсолютна більшість учнів експериментальних класів цілком задовільно засвоїла навчальний матеріал за новими програмами.

Ряд постанов уряду про школу, прийнятих у 60 – 70-х роках, орієнтували науковців і практиків на необхідність підготовки стабільних високоякісних підручників і методичних посібників, які б відображали рівень досягнень науки і виробництва й відповідали навчальним програмам.

В Україні проблеми оновлення змісту початкової освіти досліджували відомі методисти, співробітники лабораторії початкового навчання – М. В. Богданович, Т. Ю. Горбунцова, Г. П. Коваль, Л. К. Нарочна, Н. Ф. Скрипченко та ін. Вони публіку-

\* Кабанова-Меллер Е. Н. Учебник и организация познавательной деятельности учащихся // Советская педагогика. – 1968. – № 3. – С. 45.

вали у новоствореному журналі «Початкова школа» (1969) експериментальні програми, календарне планування з математики, мови, читання, природознавства. Міністерство освіти УРСР розробило план переходу шкіл на нові програми, а також план видання підручників і навчальних посібників.

У цей період відбулося суттєве вдосконалення підручників для початкової школи. До їх створення було залучено провідних викладачів факультетів педагогіки і методики початкового навчання педвузів, кращих учителів-практиків. Авторами тодішніх підручників з мови, наприклад, були: К. І. Хрущ, Т. П. Коломієць, Є. Д. Острицька (1 кл.) (1972–1990); Ф. Я. Серєда, М. П. Стефанцев (2 кл.) (1973–1991); В. М. Городівський, А. А. Бурдейна (3 кл.) (1973–1989). Як зазначає М. С. Вашуленко, у шкільних програмах того часу було проголошено важливий принцип практичної, мовленнєвої спрямованості початкового курсу рідної мови, що зумовило певні зміни у структурі й змісті підручників з даного навчального предмета (наприклад, розділ «Речення» рекомендували вивчати першим, оскільки такий підхід дає змогу розглядати мовні одиниці нижчих рівнів «у структурі найелементарнішого вираження думки»; збільшено кількість вправ, побудованих на зв'язних текстах).

Учні перших класів навчалися за «Букварем» Б. С. Саженою, М. Т. Саженою (1967–1984). Підручники з читання були підготовлені такими авторами: Н. Ф. Скрипченко, Т. Ю. Горбунцова, О. Ф. Шинкаренко – 1 кл. (1972–1986); Н. Ф. Скрипченко, Н. С. Ткаченко, Т. Ю. Горбунцова – 2 кл. (1973–1989); Л. К. Балацька, Т. Ю. Горбунцова, М. М. Миронов – 3 кл. (1969–1985).

Російську мову молодші школярі вивчали за підручниками: В. І. Помагайби, Г. П. Коваль, Н. І. Волошановської (2 кл.) та В. І. Помагайби, Г. І. Савицької, Г. П. Коваль (3 кл.).

Навчальний предмет «Математика» був забезпечений відповідними підручниками таких авторів: М. Г. Моро, М. О. Бантова, Г. В. Бельтюкова – 1 кл. (1968–1972, 1973–1984); М. Г. Моро, М. О. Бантова – 2 кл. (1968–1985); О. С. Пчолко, М. О. Бантова, М. Г. Моро, А. М. Пишкало – 3 кл. (1971–1974, 1975–1987).

Викладання природознавства здійснювалося за підручниками, підготовленими Л. К. Нарочною та А. М. Низовою – 2 кл.



(1968–1978, 1983, 1985); Л. К. Нарочною, В. О. Онищуком – 3 кл. (1969–1985).

Прикметно, що в цей час продовжується створення навчальної літератури з предметів, віднесених до категорії так званих «другорядних». Так, наприклад, видано книги з образотворчого мистецтва: «Образотворче мистецтво» – 1 кл. (авт. В. І. Проців) (1971, 1974, 1975); «Вчіться малювати» – 1 кл. (авт. М. А. Кириченко) (1973); «Образотворче мистецтво» – 2 кл. (авт. В. І. Проців) (1974, 1975); «Вчіться малювати» – 3 кл. (авт. В. М. Вільчинський) (1976); «Образотворче мистецтво» – 1–3 кл. (авт. В. І. Проців, М. А. Кириченко, К. В. Щербакова) (1978).

Підручковий фонд початкової школи збагатився новими посібниками з музики: «Музика» – 1 кл. (авт. В. Е. Їжак, Я. М. Крушельницький, В. М. Лужний); «Зо, ві, йо...» – 1 кл. (авт. А. Р. Верещагіна, З. З. Жофчак); «Музика» – 2 кл. (авт. В. В. Істомін); «Музика» – 3 кл. (авт. О. І. Андросова, О. Г. Раввінов).

Зазначимо, що всі підручники, крім книжок з математики, були створені вітчизняними авторами, а кількість перевидань досягла рекордних показників – до двох десятків.

Порівняно мізерним був випуск додаткових посібників: «Математика» (навчальні матеріали) – 4 кл. (авт. О. С. Пчолко) (1969); «Зошит для навчальної роботи з української мови» – 1 кл. (авт. Т. Ю. Горбунцова) (1969); «Прописи» – 1 кл. (авт. Л. Ф. Ільченко, М. Г. Парфьонов) (1972, 1974, 1976); збірник творів для позакласного читання «Криничка» – 3 кл. (упор. О. М. Єфімов) (1977).

У 1971/72 навчальному році в республіці завершився перехід до 3-річної початкової школи. Однак, як зазначає О. Я. Савченко, зміст освіти визначався на основі єдиної (загальносоюзної) типової програми, його національна специфіка відбивалася лише в курсах рідної мови й читання, хоча і в цих підручниках питома вага перекладених текстів та прикладів залишалася досить високою.

Реформа кінця 60-х – 70-х років радикально змінила початкову школу: замість 4-річної вона стала 3-річною; були розроблені нові плани і програми, створені нові підручники та методичні й навчальні посібники; з'явилися нові нав-

чальні предмети: математика, природознавство, запроваджувалося позакласне читання.

Наявний науковий доробок та підручковий фонд для початкової школи свідчать про те, що найбільші зміни у зв'язку з реформуванням відбулися в математиці: замість традиційного курсу «Арифметика» був створений практично новий навчальний предмет «Математика», який, поряд з арифметичним матеріалом, включав елементи алгебри й геометричної пропедевтики. Досвід конструювання підручників з математики достатньо повно описаний одним із авторів – М. Г. Моро\*. Наведемо основні положення цього досвіду, оскільки він відображає традиційний підхід до створення підручників у зазначений період (в українській школі тоді користувалися підручками з математики, перекладеними з російських видань).

Насамперед нагадаємо основні чинники, які зумовили створення нового початкового курсу математики (вони співзвучні з тими, що детермінували реформу 60-х років у цілому):

- змінилося призначення початкової школи, пов'язане з переходом до обов'язкової восьмирічної освіти (це дало змогу виключити з курсу математики ті питання, які були введені в нього у зв'язку із практичним спрямуванням школи: наприклад, відносно складні усні обчислення);
- з'явилася можливість створення єдиного шкільного курсу математики для всієї загальноосвітньої школи;
- його пропедевтичний характер зводився не лише до формування в учнів практичних умінь і навичок; неабиякого значення надавалося оволодінню загальнонавчальними уміннями і навичками;
- виникла необхідність забезпечити виховуючий характер курсу математики.

Чималий вплив на стан справ мали дослідження шляхів підвищення ефективності навчання, зокрема праці Н. О. Менчинської з проблем психології навчання математики в початкових класах. Результати цих досліджень дали змогу визначити

\* *Моро М. И.* Из опыта конструирования действующих учебников математики // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1982. – Вып. 11. – С. 56–94.

основні напрями перебудови курсу математики в початковій школі.

Процес розробки навчальних програм і підручників включав такі етапи:

- створення експериментальної програми і навчальних матеріалів (було визначено вимоги до відбору змісту навчального матеріалу: відповідність основним цілям навчання – освітнім, розвивальним, виховним; доступність для молодших школярів (при цьому враховувалося, що доступність матеріалу значною мірою зумовлена методикою його вивчення); можливість широкого застосування такого матеріалу вже на початковій стадії навчання);
- підготовка експериментальних підручників (зазначимо, що робота над створенням підручників розпочалася в 1963 році, а експериментальний підручник з математики для 1 класу вийшов у 1966 році);
- створення пробних підручників, їх удосконалення і переведення у ранг стабільних.

На особливу увагу авторів заслуговує система вимог до завдань підручника:

- вправи мають готувати дітей до ознайомлення з новим матеріалом;
- доцільно включати завдання на сприймання виучуваного;
- важливо засобами підручника формувати вміння застосовувати набуті знання на практиці;
- система завдань підручника має сприяти розвитку прийомів розумової діяльності, психічних процесів.

Зазначені положення знайшли відображення у змісті нових підручників з математики.

Певних змін зазнало і читання: виділено спеціальні уроки, спрямовані на формування у молодших школярів читацької самостійності (позакласне читання); природничий матеріал виокремлено у спеціальний курс «Природознавство» (у другому класі – 1 год. на тиждень, у третьому – 2 год.). У зв'язку із уведенням природознавства створювалися сприятливі умови для формування в учнів початкових класів спостережливості, уважності, що забезпечувало розвиток як теоретичного, так і емпіричного мислення.

Отже, скорочення тривалості навчання в початковій школі – не єдиний (і не основний) результат її перебудови, хо-

ча деякі вчені намагалися акцентувати увагу на цьому факті як принципово новому явищі у світовій шкільній практиці. Нову 3-річну початкову школу було введено з метою посилення її впливу на загальний розвиток учнів, а основним засобом розв'язання поставленого завдання вважалося збільшення «питомої ваги теоретичного змісту» (Д. Б. Ельконін). Йшлося не про прискорення темпів вивчення програмового матеріалу, а про його раціоналізацію, яка полягала в тому, щоб знайти у самому викладі матеріалу ті «внутрішні ресурси», за допомогою яких може бути підвищений рівень засвоєння.

З часом дедалі очевиднішим ставав факт перевантаження початкової школи ускладненим матеріалом, особливо курс математики. Це визнавали і науковці, і вчителі-практики. Вказувалися найрізноманітніші причини: великий обсяг роботи у стислі терміни виконання; відсутність цілісної теорії змісту освіти; недосконалість «занковських» принципів навчання; відсутність послідовності у розкритті навчального матеріалу для учнів різного віку; недостатня підготовка вчителів до переходу на нові програми; залучення до створення підручників відомих учених, що призвело до надмірної теоретизації, порушення принципів науковості й доступності; запровадження у школи підручників лише на основі експертних оцінок (без попередньої експериментальної перевірки).

Грунтовний аналіз труднощів, пов'язаних із засвоєнням молодшими школярами нових навчальних програм, дав змогу Д. Б. Ельконіну з'ясувати причини їх виникнення, які, на думку відомого психолога, полягали у таких моментах: по-перше, нові теоретичні відомості введені аплікативно, без належного взаємозв'язку між собою, що ускладнило формування понять, відповідних умінь і навичок; по-друге, порушено єдність змісту і методів навчання (під час запровадження оновленого змісту використовувалася стара, традиційна методична система)\*. Аналогічну точку зору з цього приводу значно пізніше висловив Д. Д. Зуєв: «...досвід 70-х рр. переконливо довів, що не можна вводити новий зміст освіти, залишаючи без змін технологію навчання»\*\*.

\* Ельконин Д. Б. Психологический анализ некоторых трудностей при усвоении новых программ в начальных классах // Экспериментальные исследования по проблемам совершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе. Материалы II Всесоюзного симпозиума. – Тбилиси, 1974. – Ч. 1. – С. 20–36.

\*\* Зуев Д. Учебно-методические комплекты // Народное образование. – 1987. – № 3. – С. 82.

Таким чином, зосередивши зусилля на розробці змісту освіти, вчені послабили увагу до методики його реалізації у навчальному процесі. Відчувалася потреба й у збільшенні часу, відведеного на засвоєння оновленого змісту освіти. А його можна було збільшити, знизивши вік вступу дитини до школи. Тому в дошкільних закладах і при загальноосвітніх школах почали виникати так звані «класи для шестиліток» (їх ще називали підготовчими, нульовими). У 1977 році було розпочато експеримент з навчання дітей 6-річного віку, організований МО УРСР та НДІ педагогіки УРСР.

Основну роботу з розробки навчально-методичного забезпечення для таких класів виконувала лабораторія з проблем навчання і виховання дітей 6-річного віку, створена при Інституті педагогіки. За період діяльності лабораторії (1976–1985), як свого часу зазначала її керівник Н. Ф. Скрипченко, було підготовлено програми українською і російською мовами (1977, 1978, 1979, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985), підручники – букварі (20 видань), математика (18 видань), ціла низка дидактичних, навчальних і методичних посібників.

Першими (пробними) підручниками для підготовчих класів були «Буквар» (авт. Н. Ф. Скрипченко, М. С. Вашуленко) і «Математика» (авт. М. В. Богданович, Л. П. Кочина), видані в 1978 році. Неабияке значення в аналізованому аспекті мав досвід підготовки сільських 6-річних дітей до шкільного навчання В. О. Сухомлинського.

Н. Ф. Скрипченко та М. С. Вашуленко підготували для першокласників, які відвідували підготовчі класи, новий перехідний підручник «Читаночку». Нею могли користуватися учні – випускники підготовчих класів – упродовж перших трьох місяців навчання, тобто того часу, протягом якого оволодівали грамотою першокласники, які не вміли читати; якщо ж група укомплектована з випускників підготовчого класу, то радили розпочинати роботу з читання відразу за «Читаночкою».

Заслужує на увагу і той факт, що відповідно до постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про перехід на безплатне користування підручниками учнями загальноосвітніх шкіл» (1977) з вересня 1978 року розпочався поетапний перехід на

безплатне користування підручниками: у 1978 році – учні підготовчих та перших класів, а в 1979 році – других і третіх. Підготовчі класи отримали «Буквар» і «Математику»; першокласники шкіль з українською мовою навчання – «Буквар», «Математику», «Українську мову», «Читанку» і «Прописи». У кінці навчального року, як передбачено постановою, всі ці підручники учні повертали у бібліотечний фонд школи (крім «Букваря», який залишався дитині на згадку). Щодо посібників з образотворчого мистецтва і музики, то ними комплектувалися шкільні бібліотеки з таким розрахунком, щоб видавати їх учням тільки на урок. Зошити з друкованою основою організовано закупляли батьки через школи.

*У зв'язку з реформуванням початкової ланки освіти було запроваджено нові навчальні предмети (математика, природознавство, вводилося позакласне читання) та розроблено відповідне навчально-методичне забезпечення. Експериментальна перевірка підручників і навчальних посібників для 1–3 класів, що тривала три роки (1967–1970), довела педагогічну доцільність їх побудови та відповідність змісту навчального матеріалу новим програмам і рівневі розвитку учнів. Науковці почали висловлювати думку про доцільність посилення процесуальної спрямованості підручників для школи першого ступеня.*

### **2.1.3. Реформування початкової ланки освіти у 80-х роках та його вплив на практику підручникотворення**

На початку 80-х років школа першого ступеня залишалася перевантаженою, навчальний матеріал ускладненим, недоступним для багатьох молодших школярів. Тому знову постало питання про її перебудову.

У цей час тривало безплатне забезпечення молодших школярів підручниками: у 1982 році розпочався повторний цикл їх фондування виданням книжок для 1 класу, а в 1983 році видано підручники для 2–3 класів.

Тоді ж уперше підготовлено підручники для експериментальних класів: «Буквар» (авт. Н. Ф. Скрипченко, М. С. Вашуленко); «Українська мова» – 1 кл. (авт. М. А. Білецька, М. С. Вашуленко), 2 кл. (авт. М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. Г. Захарчук); «Читан-

ка» – 1 кл. (авт. Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко, К. М. Жаленко), 2 кл. (авт. Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко, Г. С. Ковальчук) та ін.

Одна із особливостей експериментальних підручників була пов'язана з тим, що основний програмовий матеріал учні мали засвоїти на уроці. Такий підхід зумовлював своєрідність побудови цих підручників: матеріал першої теми у різних варіантах повторювався в усіх наступних і поповнювався новими даними відповідно до програми курсу.

Незважаючи на вагомі здобутки, стан справ у галузі початкової освіти вимагав поліпшення, про що свідчила критика чинних нормативних документів. Так, наприклад, окремі підручники, зокрема з математики, нагадували методичні посібники. Вони призначалися не тільки для учнів, а й для вчителів, тому містили не лише теоретичний матеріал, а й характеристики окремих методичних прийомів. При цьому «набутком дітей стають чисто методичні, а не математичні факти, наприклад, такі як назви видів задач, видів ділення, правил складання «короткого запису» задач тощо»\*. Можливо в момент переходу школи першого ступеня на нові програми зазначений підхід був виправданий, оскільки існувала нагальна потреба освоїти елементи нової методики навчання. Однак масовий досвід застосування таких підручників показав, що наявність у них методичних вказівок для вчителя стала однією із причин перевантаження процесу навчання.

Не була до кінця розв'язана проблема наступності змісту і методів навчання між 1–3 класами та 4 класом; не відчувалося «стикування» між дошкільниками та молодшими школярами. Такий стан справ, на думку науковців, був зумовлений тим, що існував певний різнобій в роботі комісій з підготовки програм для дошкільного та початкового навчання і комісій, які займалися програмами систематичних курсів.

Враховуючи роль цієї ланки освіти у підвищенні загальноосвітньої підготовки учнів, було розроблено цільову комплексну програму «Початкові класи» (1982), головна мета якої полягала в тому, щоб стабільно забезпечити високий рівень навчання, роз-

\* Пыщало А. М. Некоторые проблемы совершенствования начального обучения // Советская педагогика. – 1972. – № 2. – С. 24.

витку і виховання молодших школярів на основі впровадження досягнень педагогічної і психологічної науки, передового досвіду в практику роботи вчителів початкових класів; створити науково-методичну основу поступового переходу на навчання дітей з шестилітнього віку в підготовчих класах загальноосвітніх шкіл і підготовчих групах дошкільних закладів. Програма включала чотири розділи: вдосконалення навчально-виховного процесу; підвищення якості фахової підготовки вчителів; зростання педагогічної майстерності; зміцнення навчально-матеріальної бази. Однак, незважаючи на значущість поставлених завдань, проблеми змісту початкової освіти, зокрема навчально-методичного забезпечення, не знайшли в цьому документі належного відображення.

У зв'язку із прийняттям «Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984) розпочався новий етап розвитку початкової ланки освіти: до першого класу почали приймати дітей з шести років; тривалість навчання збільшилася на один рік.

Уведення нового змісту 4-річної початкової школи передбачало:

- створення сприятливіших умов для загального розвитку учнів, підвищення ролі предметів естетичного циклу і фізичного розвитку;
- забезпечення оптимального співвідношення теоретичного і практичного матеріалу;
- подолання характерного для 3-річної початкової школи перевантаження, ускладнення матеріалу, зменшення концентризму;
- реалізацію внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків;
- наступність змісту дошкільця і початкової школи в реалізації освітніх, виховних та розвивальних функцій.

Науковці країни вказували на необхідність удосконалення навчальних програм; створення нових підручників, забезпечення їх доступності; розробки навчальних посібників з усіх курсів.

У зазначений період функціонували два типи початкових шкіл – 3-річна і 4-річна. Як відомо, на майбутнє планувався поступовий перехід до 4-річної початкової школи, однак практика



внесла свої корективи: різновид школи значною мірою залежав від ситуації в районі, де вона знаходилася, а вибір – від запитів і уподобань батьків.

Зміст початкової освіти у 80-х роках зазнав суттєвих змін. Активно створювалися нові підручники для початкової школи. Так, наприклад, лише за п'ять років (1981–1985) видано 30 назв підручників для підготовчих і 1–3 класів шкіл з українською та російською мовами навчання.

Чималим здобутком вказаного періоду є той факт, що українські методисти створили підручники для початкової школи практично з усіх навчальних предметів (перекладеними залишалися лише окремі підручники з математики). Крім цього, виникла потреба розширити й удосконалити навчально-методичні комплекси. У своїх планах видавництва «Радянська школа» передбачило збільшити загальну кількість видань для молодших школярів та їх тиражі (в середньому планувалося щорічно випускати 20 назв тиражем близько 2 млн примірників).

Суттєвих змін зазнали передусім підручники для 3-річної початкової школи. Так, наприклад, перші класи розпочали навчання у 1985/86 навчальному році за новим букварем (авт. Н. Ф. Скрипченко, М. С. Вашуленко). Як додаток до «Букваря» було видано навчальний посібник М. С. Вашуленка, В. Ф. Вашуленко «Читаємо самі» (дидактичні матеріали) (1986).

Позитивним моментом варто вважати і той факт, що у зазначений період особливого розвитку набув один із елементів навчально-методичного комплексу – зошит з друкованою основою. Такі зошити були створені практично для кожного навчального предмета.

Успішно пройшла апробацію «Читанка» для 3 класу авторів М. А. Білецької та В. В. Спасенко (повсюдно введена з 1987/88 навчального року).

Підручник «Природознавство» – 2–3 кл. (авт. Л. К. Нарочна, А. М. Низова, В. О. Онищук) був удостоєний Державної премії Української РСР в галузі науки і техніки. Таке визнання книга заслужила не лише завдяки вдалому підбору навчального матеріалу, великий обсяг якого дозволяв на доступному рівні ознайомлювати учнів з різноманітністю природи. Оригінально

побудований також методичний апарат підручника. Відійшовши від традиційного формулювання запитань після тексту, автори помістили частину з них перед текстом, що вважається психологічно обґрунтованим, оскільки такий підхід не лише забезпечує установку на сприймання, а й формує вміння працювати з навчальною інформацією. Серед завдань підручника домінують ті, що спонукають учнів спостерігати, аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Якісно виконані ілюстрації, вдало підібрані вправи передбачають різні види роботи з наочним матеріалом, сприяють виробленню зазначених умінь.

Прихід до школи шестиліток потребував створення нового змісту початкової освіти, який знайшов своє втілення у типових програмах для 1–4 класів, прийнятих у 1985 році МО СРСР. Саме їх було взято за основу розробки програм у союзних республіках. Типові програми, за задумом авторів, мали визначити обов'язковий для всіх освітній і виховний рівень, показати раціональні шляхи й засоби його досягнення, охарактеризувати в загальних рисах методичну систему навчального предмета. Позитивну роль відіграло введення нової рубрики – «Вимоги до знань, умінь та навичок учнів», що сприяло зміцненню знань, формуванню предметних умінь і навичок.

Важливою подією у теорії і практиці української початкової школи стала програма «Формування загальнонавчальних умінь і навичок», розроблена О. Я. Савченко і вперше опублікована у 1984 році (проект). Саме в контексті вказаної програми у 80-х – на початку 90-х років було виконано низку дисертаційних досліджень з проблем забезпечення процесуального компонента навчальної діяльності молодших школярів (Т. М. Байбара, Т. Я. Довга, Я. П. Кодлюк та ін.), результати яких застосовано як у розробці підручників, так і у практиці роботи початкової школи.

У 1986/87 навчальному році в республіці розпочалося систематичне навчання дітей з шести років (тобто майже через десять років від початку експерименту).

Відповідно до навчальних планів і програм для 4-річної початкової школи створювалися нові комплекси підручників, навчальних і методичних посібників, наочних матеріалів. Ав-

торами перших підручників для шестиліток були: Н. Ф. Скрипченко, М. С. Вашуленко («Буквар»), М. В. Богданович, Л. П. Кочина («Математика»), І. П. Гудзик, В. Ф. Величковська («Русский язык»), Н. М. Бібік, Н. С. Коваль («Світ навколо тебе») та ін. Підручники «Русский язык» та «Світ навколо тебе» призначалися для разового використання (у них учні розфарбовували предмети, вирізали, що давало змогу змінювати види діяльності на уроці).

Введення спеціального навчального предмета «Ознайомлення з навколишнім» у 1–2 класах передбачало набуття молодшими школярами соціальних і моральних знань, досвіду правильної поведінки, формування оцінної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу. У ньому автори концепції (Н. М. Бібік, Н. С. Коваль) зінтегрували знання з людинознавства, природознавства, етики, валеології, а основними формами набуття навчального матеріалу в підручниках («Світ навколо тебе» – 1 кл., «Віконечко» – 2 кл.) були ігрові вправи та пізнавальні завдання.

Про посилену увагу до підручничого забезпечення цієї ланки освіти свідчить детальний науково-методичний аналіз підручників і навчальних посібників для 1 класу 4-річної початкової школи, проведений на загальносоюзному рівні. Були ґрунтовно проаналізовані букварі, підручники з математики та ознайомлення з навколишнім світом, а також зошити з друкованою основою. Особлива увага зверталася на врахування у них вікових особливостей 6-річних першокласників. Вказуючи на недостатню реалізацію зазначеної вимоги практично в усіх підручниках, як зразок рекомендувалися книги прибалтійських республік: «Особливо точно і правильно враховуються вікові особливості шестирічних дітей у навчальних посібниках, створених у Литовській РСР. У даний час їх можна вважати в усіх відношеннях еталонними»\*.

Варто підкреслити, що букварі 70 – 80-х років уперше в Україні будувалися на науковому ґрунті: на результатах дослідження частотності вживання звуко-букв в усному й писемному

\* Научно-методический анализ учебного комплекта пособий для 1 класса одиннадцатилетней общеобразовательной школы республик СССР / АПН СССР, НИИ СиМО; *Пыцкало А. М. и др.* – М.: Би., 1986. – С. 158.

мовленні; на основі аналітико-синтетичного методу навчання грамоти (звуковий аналітико-синтетичний метод повернули у школу букварі Л. П. Дєполович, Н. О. Гов'ядовської, Б. С. Сажєнюка та М. Т. Сажєнюк, за якими навчалися у 30 – 70-х роках); на національній ідеї (буквар для шкіл з українською мовою навчання створювався як перша книга, покликана формувати в дитини національну свідомість).

У 1989/90 навчальному році завершено перехід на 4-річний термін навчання.

Прикметно, що підручники з окремих навчальних предметів готувалися переважно одними й тими ж авторами: Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко (читання); М. С. Вашуленко, М. А. Білецька, Л. О. Варзацька, О. І. Мельничайко (українська мова); І. П. Гудзик (російська мова); М. В. Богданович, Л. П. Кочина, М. М. Левшин (математика); Н. М. Бібік, Н. С. Коваль, Л. К. Нарочна (ознайомлення з навколишнім, природознавство), що давало змогу повноцінно реалізувати принцип наступності у пред'явленні навчального матеріалу.

Всього за чотири роки було підготовлено і видано 215 назв підручників та робочих зошитів загальним тиражем 31 млн примірників. В основу їх розробки покладено принцип єдності змістового та операційного (процесуального) компонентів навчання. Новостворені підручники суттєво відрізнялися від тих, які функціонували на той час ще у 3-річній початковій школі. Так, наприклад, в основу побудови читанок (2 кл., 3 кл., 4 кл. – авт. Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко, Н. Й. Волошина) були покладені, окрім ідейно-політичного принципу, також тематичний, літературно-художній та хронологічний; включено ілюстрації відомих художників, які за змістом хоч і були пов'язані з текстом, однак не безпосередньо, а на рівні ідей художнього образу, що давало змогу використовувати їх декілька разів. З метою формування уміння визначати головне виділялися ключові слова і речення, а також складні слова, що потребували спеціального опрацювання.

Підручники з української мови (2 кл. – авт. М. А. Білецька, М. С. Вашуленко; 3 кл. – авт. М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко; 4 кл. – авт. Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Л. В. Скуратівський) будувалися за принципом «від загального

до конкретного», що давало змогу вивчати всі мовні одиниці (речення, слово, звук, буква) на основі зв'язного тексту; письмо як вид діяльності органічно поєднувалося з читанням, зберігаючи при цьому тенденцію зростання питомої ваги письма в міру вдосконалення графічних навичок учнів.

Вдало ілюстровані підручники з математики (1 кл. – авт. М. В. Богданович, Л. П. Кочина; 2 кл., 3 кл. – авт. М. В. Богданович; 4 кл. – авт. М. В. Богданович, М. М. Левшин, Л. П. Кочина); органічно вписувалися в їхню структуру задачі-жарту, ігрові завдання тощо.

Підручник «Світ навколо тебе» (авт. Н. М. Бібік, Н. С. Коваль) для 6-річних першокласників включав дві частини – стабільну (власне підручник) і вкладку (типу робочого зошита). У підручнику для 2 класу збільшено питому вагу текстового матеріалу.

У нових підручниках з природознавства (3 кл., 4 кл. – авт. Н. С. Коваль, Л. К. Нарочна) діти продовжували ознайомлюватися з природою рідного краю, оволодівали вміннями користуватися планом місцевості та географічною картою.

Органічною складовою набору підручників для початкової школи стали пробні навчальні посібники з трудового навчання «Умілі руки» (авт. І. Т. Міщенко) та музики «Зо, ві, йо...» (авт. А. Р. Верещагіна, З. З. Жофчак), а також зошити з друкованою основою.

У цей період випущено хрестоматії кращих художніх творів для молодших школярів: збірник творів для самостійного читання «Веснянка» (1 кл.) (1981, 1985); книгу для позакласного читання в першому класі «Джерельце» (1984); збірник творів для позакласного читання у другому класі «Струмочок» (1980–1985).

Про неослабну увагу освітянських керівників до проблем підручникотворення свідчить той факт, що упродовж згаданого періоду неодноразово (1983, 1989) оголошувався конкурс нових підручників. У 1986 році було оголошено відкритий конкурс на створення підручників для початкових (1–4) класів з публікуванням у пресі Положення про умови його проведення та Основних вимог до шкільних підручників. За результатами конкурсу другу (заохочувальну) премію було

присуджено за створення підручників «Буквар» (авт. Н. Ф. Скрипченко, М. С. Вашуленко), «Читанка» – 2 кл. (авт. Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко), «Українська мова» – 2 кл. (авт. М. А. Білецька, М. С. Вашуленко); третю (заохочувальну) – за «Буквар» (авт. М. І. Пасічник), «Математику» – 4 кл. (авт. М. В. Богданович, Л. П. Кочина, М. М. Левшин).

*Аналіз джерельної бази свідчить про високу інтенсивність процесу підручникотворення 80-х років минулого століття. Суттєве оновлення підруничкового фонду для початкової школи відбулося у 1983–1984 роках, коли розроблялися книги для експериментальних класів, та у зв'язку з приходом до школи дітей шестирічного віку (починаючи з 1986/87 навчального року). Зазначений період характеризується посиленням уваги науковців і авторів підручників до реалізації у книгах процесуальних аспектів навчання.*

## **2.2. Підручникове забезпечення початкової школи в умовах державної незапезності України**

### **2.2.1. Перехідний період у національному підручникотворенні (початок 90-х – 1995)**

У цьому процесі чітко виокремлюється так званий перехідний період. Про його важливість свідчить Програма розвитку народної освіти Української РСР, розрахована на вказаний термін (1991–1995), яка була зорієнтована на захист системи освіти при переході до ринку, забезпечення її розвитку в перехідний період і створення передумов для успішного функціонування на більш віддалену перспективу. У цьому документі вказується на основний недолік навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу – його безальтернативність, слабку орієнтацію на задоволення індивідуальних запитів, інтересів і нахилів учнів.

Теоретико-методологічні засади функціонування національної школи у зазначений період окреслено в таких нормативних документах: Концепція середньої загальноосвітньої школи (1992), Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993), Концепція гуманітаризації загальної середньої освіти (1994) та ін. Першочерговими завданнями ре-

формування шкільного змісту освіти було визнано його деполітизацію та забезпечення національної спрямованості.

Наукові основи побудови школи першого ступеня було розкрито у відповідній Концепції (1990). У зазначеному документі ґрунтовно проаналізовано проблеми змісту початкової освіти. Зокрема підкреслювалося, що з метою ефективної його перебудови потрібно:

- знати рівень загальної і спеціальної (мовної, математичної та ін.) готовності дитини до шкільного навчання, тісніше спиратися на досягнення дошкільного розвитку;
- виділити у кожному предметі базові поняття, науково обґрунтувати їх необхідність, достатність та послідовність розгортання по класах з точки зору наступності навчання і сензитивності розвитку дитини;
- посилити питому вагу навчального матеріалу кожного предмета для сенсорного розвитку дітей, естетичного й екологічного виховання;
- виразно відбити у змісті відповідних предметів традиції українського народу, особливості культури різних регіонів республіки;
- у відборі змісту врахувати принцип його природовідповідності розвитку дитини 6–9 років;
- передбачити можливості для диференційованого засвоєння учнями базового компонента (зміна тривалості навчання, використання додаткового матеріалу тощо).

З урахуванням виділених підходів в Україні розпочався активний процес переробки чинних навчальних планів, програм, підручників. Передусім змінилася структура навчальних планів. Виділення у них двох компонентів – державного та шкільного – дало змогу більшою мірою враховувати особливості регіону, школи. «Це були по суті перші спроби запровадити варіативність змісту, але вони випереджали готовність науки і практики до їх реалізації»\*.

Створюючи варіативні моделі навчальних планів, передбачалося забезпечити такі пріоритети: зменшення максимального навантаження учнів за роками навчання, створення реаль-

\* Савченко О.Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 3.

них умов для переходу на п'ятиденний навчальний тиждень, забезпечення умов для оздоровчої й розвивальної діяльності учнів; збільшення питомої ваги предметів, які впливають на загальнокультурний і соціальний розвиток школярів; пріоритет вивчення рідної мови у школах з різним мовним режимом навчання; поєднання предметної системи навчання з інтегрованими курсами тощо.

У зміст початкової освіти введено елементи інтеграції навчальних предметів («Музика і рух», «Художня праця» та ін.), курси за вибором («Рідний край», «Народознавство», «Іноземна мова», «Ритміка» та ін.).

На початку 90-х років школа першого ступеня працювала за програмами, випущеними видавництвом «Радянська школа» (1990), та варіативними навчальними планами (1991). Вибір варіанта плану мала здійснювати рада школи, враховуючи інтереси та потреби учнів, побажання батьків, особливості регіону, наявність відповідної навчально-матеріальної бази, підготовку педагогічних кадрів.

Серйозною проблемою стала розробка навчальної літератури на нових методологічних і теоретичних засадах, оновлення їх змісту. У цей час було видано майже 50 назв нових підручників та навчальних посібників для 4-річної початкової школи; переглянуто зміст чинних букварів, читанок, підручників з мови і підготовлено їх до перевидання, яке планувалося на 1991–1992 роки.

Зважаючи на зміни у суспільстві, було внесено корективи в окремі теми до програм з читання та розвитку мовлення, оскільки оновити зміст підручників у такий короткий термін було неможливо. Тому вчителям пропонували самостійно вирішувати доцільність вивчення того чи іншого матеріалу на уроці з урахуванням соціально-економічних та політичних процесів, що відбувалися в суспільстві.

Журнал «Початкова школа» та «Інформаційний збірник Міністерства освіти України» друкували переліки художніх творів, які підлягали вилученню зі шкільних підручників. Наприклад, окремі матеріали читанок пропонували замінити художніми творами українських авторів різних років, у яких «відсутня застаріла змістова наповнюваність та які правди-



во відображають дійсність». Прикметно, що третьокласники 3-річної початкової школи уже в 1990/91 навчальному році навчалися за новою «Читанкою» (авт. Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко).

Міністерство освіти України рекомендувало вчителям початкових класів також критично підходити до матеріалів, уміщених в інших підручниках, які ще використовувалися в той час.

У цей період введено єдині підручники для 3-річної і 4-річної початкової школи: Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко. Читанка – 3(2) кл.; М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко. Українська мова – 3(2) кл.; И. Ф. Гудзик. Русский язык – 3(2) кл.; Н. С. Коваль, Л. К. Нарочна. Природознавство – 3(2) кл., 4(3) кл.; Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко (ред.), О. І. Мельничайко, Л. В. Скуратівський. Українська мова – 4(3) кл.; Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко, Н. Й. Волошина. Читанка – 4(3) кл.; И. Ф. Гудзик, Г. М. Иваницкая. Русский язык – 4(3) кл.

З метою поліпшення процесу підручникотворення було розроблено цільову комплексну програму «Навчальна книга», якою передбачено видання нових підручників, навчальних посібників, нових навчально-методичних комплексів; розробку науково обґрунтованих вимог до цього виду навчальної літератури (структури, змісту, ілюстративного матеріалу, методичного апарату тощо). Реалізація Програми була розрахована на два етапи: 1993–1995 роки – оновлення змісту шкільної освіти, а з 1996 року – створення книжок нового покоління.

Забігаючи наперед, зазначимо, що особливі труднощі в той час були пов'язані з удосконаленням випуску навчальної літератури, забезпеченням підручниками учнів загальноосвітніх шкіл. Так, наприклад, у 1994 році загальний тираж шкільних видань скоротився порівняно з минулими роками майже на 10 млн примірників. Трохи кращою була ситуація із забезпеченням підручниками учнів початкових класів; підготовлено також посібники з рідної мови, літератури, історії та географії України для 5–11 класів.

У 1992 році видано навчальні програми для 1–3 і 1–4 класів. У них докорінно перероблено зміст матеріалу з читання та природознавства, а також вперше включено програми з наро-

дознавства та інтегрованого курсу «Людина і навколишній світ».

Децо пізніше з'явилися нові підручники для початкової школи. Авторські колективи удосконалили їх зміст і структуру, урізноманітнили методичний апарат. Так, наприклад, підручники з читання поповнилися високохудожніми текстами різних авторів, у тому числі й доступними для дітей цього віку творами письменників-класиків; у них посилено роль усної народної творчості.

Нові пробні читанки для 4-річної початкової школи – «Ластівка» – 2 кл., «Біла хата» – 3 кл., «Писанка» – 4 кл. та книга для позакласного читання «Зелена неділя», укладені Д. С. Чередниченком і Г. М. Кирпою, суттєво відрізнялися від попередніх видань, передусім своєю українознавчою основою.

Суттєвих змін зазнали також підручники з рідної мови. Детально проаналізувавши структуру та зміст зазначених книг, дослідники виділили такі їхні особливості: позитивним є намагання авторів забезпечити поступове зростання труднощів, врахування вікових особливостей учнів; підкреслюється інформативність та пізнавальність апарату організації засвоєння знань; посилюють розвивальну спрямованість підручників завдання творчого характеру (підкреслюється, що їх кількість помітно збільшилася порівняно з навчальними книгами минулих десятиліть, однак усе ж недостатня для розвитку творчих здібностей); мотиваційна функція реалізується шляхом включення завдань на спостереження мовних явищ, на застосування елементів змагання, різних форм організації навчальної діяльності, перш за все у системі «учень – учні» (суттєвим недоліком книг визнано майже повну відсутність завдань ігрового характеру, що значно послабило їхню мотиваційну спрямованість). Виділено основні критерії добору ілюстративного матеріалу в аналізовані підручники, а саме: дидактична і виховна цінність, реалістичність, пізнавальність (хоча обсяг ілюстрацій незначний). Вказується на дохідливо побудований апарат орієнтування цих книг.

Здійснене емпіричне дослідження дало змогу зробити висновок про те, «що на початку 90-х років ХХ ст. в українському підручникотворенні хоча й поступово, проте утверджувалися

етатистські традиції. Однак не відбулося переорієнтації на якісно нову структуру навчальної книги, її розвивальний характер, методична побудова підручників в окремих аспектах й надалі містила недоліки, властиві радянським виданням\*.

Поповнилася новими підручниками і букваристика. Поряд з чинним букварем (авт. Н. Ф. Скрипченко, М. С. Вашуленко) видано новий підручник з навчання грамоти «Материнка» (авт. Д. С. Чередниченко); викладачі Дрогобицького педінституту Д. В. Луцик, М. М. Проць, А. С. Савшак створили свій буквар.

Нове перевидання навчальних програм для 1–4 (2–3) класів шкіл з українською мовою навчання відбулося у 1994 році. Для 4(3) і 3(2) класів було підготовлено спільні програми (як і підручники) з усіх навчальних предметів. Щодо програм і підручників для першого класу 3-річної початкової школи, то вони зазнали певних змін. Наприклад, вивчення математики пропонувалося розпочати за спеціальним «Зошитом з математики» (авт. М. В. Богданович; 1994) і працювати за ним до 1–5 грудня, а потім можна користуватися підручником «Математика» – 2(1) кл. цього ж автора.

Курс «Ознайомлення з навколишнім світом», який вводився до державного компонента змісту освіти, радили вивчати до 1–5 грудня за посібником «Віконечко» (авт. Н. М. Бібік, Н. С. Коваль), а потім – за посібником «Світ навколо тебе» – 2 кл. (1992), доки вчителі не отримають підручник «Журавлик» – 2(1) кл. (вони створені цими ж авторами).

У цей період було підготовлено ще два букварі (авт. В. І. Колесниченко, В. Д. Горяний та ін.; авт. М. М. Чорна, Д. І. Грабар). А загалом у 1994 році були перевидані практично всі підручники для початкової школи, до того ж у достатній кількості.

У «Доповідній записці про початок 1995/96 навчального року в навчально-виховних закладах України» зазначалося, що вперше за останні роки справу забезпечення підручниками загальноосвітніх закладів зрушено з місця. Як аргумент наводився такий факт: до початку навчального року

\* Адамович Г. Особливості структури підручників з рідної мови для початкової школи (90-ті роки ХХ століття) // Обрії. – 2003. – № 1(16). – С. 93.

було видано 92 назви шкільних підручників із 112 за планом (82 %) тиражем 21 млн примірників (72 %); найкраще навчальними книгами забезпечена початкова школа (із 28 назв підручників видано 21).

Важливою подією у процесі національного підручничотворення стало підписання угоди між відомим американським підприємцем і громадським діячем Джорджем Соросом і Міністерством освіти України про створення програми Міжнародного фонду «Відродження» – «Трансформація гуманітарної освіти в Україні» (1993). Саме у контексті вказаної Програми було видано низку підручників і навчальних посібників, зорієнтованих на цінності демократичного суспільства, які розроблялися з урахуванням таких вимог: наукова, фактологічна та методична новизна; нетрадиційна структура викладу матеріалу; опрацювання джерел, що за тоталітарного режиму були недоступними.

Щодо початкової школи, то вона отримала цілий комплект читанок: «Золоте джерельце», «Чарівний струмок», «Чиста криниця» (авт. С. С. Жовнір-Коструба, Н. С. Жовнір-Івасько, О. Д. Жовнір); «Букварик для Калинки і Тарасика» (авт. Л. Д. Нечай-Горбачук); «Українське слово» (авт. І. П. Гудзик); навчальні посібники «Розвивай свої здібності» та «Умій вчитися» (авт. О. Я. Савченко); «Словничок школярика» для 1–4 кл. (авт. В. Г. Лук'яненко, К. С. Прищепка) та ін.

*Серйозною проблемою перехідного періоду було створення навчальної літератури на нових методологічних і теоретичних засадах, а основними надбаннями – виділення у навчальних планах двох компонентів – державного і шкільного, що дало змогу більшою мірою враховувати особливості регіону, школи (такий підхід розцінюється науковцями як перша спроба запровадити варіативність змісту); введення у зміст початкової освіти елементів інтеграції навчальних предметів та курсів за вибором; розробка предметного змісту навчальних книг на українознавчій основі. Як зазначають учені, до 1995 року було здійснено первинне реформування змісту (його деполітизацію і набуття національного характеру). Однак цілісного, глибокого реформування не відбулося.*

### **2.2.2. Період розробки державних стандартів загальної середньої освіти (1996–1999)**

Новим етапом у процесі підручникотворення вважаємо період розробки державних стандартів загальноосвітньої підготовки учнів, започаткований прийняттям Закону України «Про освіту». Саме у вказаному законі зазначено необхідність розробки цього пакету документів (ст. 15). У цей же час колегія Міністерства освіти України прийняла Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти, яка визначила суть стандарту, його структуру, базовий навчальний план (державний, регіональний та шкільний компоненти) із зазначеними освітніми галузями та співвідношенням кількості годин на їх вивчення за роками навчання.

В основу побудови кожної галузі покладено змістові лінії, які є наскрізними для всіх рівнів загальної середньої освіти. Базовий зміст освітньої галузі як стратегічний орієнтир дає змогу створювати різні навчальні програми, що, у свою чергу, передбачає наявність різних методичних підходів до їх реалізації, які втілюються у підручниках та навчально-методичних комплексах. Таким чином, освітні стандарти, на думку вчених, «створюватимуть передумови для розвитку варіативної шкільної освіти, що, по суті, стане засобом її дестабілізації»\*.

Стратегічною опорою і тактичним орієнтиром для створення Державного стандарту початкової загальної освіти стали основні положення **сучасної теорії змісту початкової освіти**, розроблені О. Я. Савченко:

- джерелами його формування є наука, виробничі технології, краєзнавство, людинознавство, педагогічні та психологічні знання тощо;
- зміст початкової освіти має бути чотирикомпонентним;
- пріоритетами його добору є спрямованість на загальний і різнобічний розвиток дітей та повноцінне оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності;
- зміст кожного навчального предмета має складатися з

\* Вацуленко М. С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова школа) // Початкова школа. – 1997. – № 2. – С. 2.

двох частин – інваріантної (незмінної), яка переглядається порівняно рідко, і варіативної, що підлягає систематичному оновленню;

- основними принципами реформування змісту початкової освіти визнано гуманітаризацію, диференціацію та інтеграцію.

Як видно, зазначена концепція закумулювала в собі провідні ідеї загальної теорії змісту шкільної освіти та результати психологічних досліджень вікових особливостей молодших школярів з урахуванням основних ознак домінуючої моделі процесу навчання.

У 1997 році опубліковано проект Державного стандарту початкової ланки освіти, видано «Програми середньої загальноосвітньої школи. 1–4 (1–3) класи», які підготували співробітники лабораторії навчання і виховання молодших школярів Інституту педагогіки АПН України, а через рік затверджено Базовий навчальний план, до складу якого включено інваріантну та варіативну частини змісту освіти.

Особливої значущості у цей період набули проблеми підвищення якості навчальної літератури, створення механізму її надійного захисту від суб'єктивізму, недостовірної інформації, перевантаження надто ускладненим чи, навпаки, дріб'язковим матеріалом, а також залучення до процесу творення підручників нового покоління талановитих авторів з учительського середовища. З метою їх вирішення Міністерство освіти України запровадило у системі загальної середньої освіти апробацію пробних та експериментальних підручників.

Відповідно до Положення «Про порядок підготовки, експериментальної апробації підручників, навчальних і навчально-методичних посібників», затвердженого у 1996/97 навчальному році, яке визначало вимоги до згаданого виду навчальної літератури та процедуру надання грифів Міністерства освіти України, пропонувалося використовувати у навчально-виховному процесі лише ту навчально-методичну літературу, якій надано відповідний гриф міністерства.

Прикметно, що вже у 1996/97 навчальному році апробувалося 78 назв навчальної літератури, з них 7 – для початкової школи; мали статус експериментальних 88 назв навчальних

книг, які призначені для вивчення предметів державного компонента. Домінуючою ознакою зазначеного періоду було визнано розробку варіативних програм та підручників.

Перелік підручників та навчальних посібників на 1997/98 навчальний рік (варіативних, пробних, експериментальних) для початкової школи нараховував 94 назви.

Серед варіативних підручників та навчальних посібників зазначалися такі:

- українська мова – Н. Ф. Скрипченко, М. С. Вашуленко. Буквар (1994–1997); Д. В. Луцик, М. М. Проць, А. С. Савшак. Буквар (1997); М. А. Білецька, М. С. Вашуленко. Рідна мова, 1 кл. (3-річна) (1993, 1994, 1997); Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко. Читанка «Первоцвіт», 1 кл. (3-річна) (1994, 1995, 1997); М. А. Білецька, М. С. Вашуленко. Рідна мова, 2 кл. (4-річна) (1993, 1995, 1997); Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко. Читанка, 2 кл. (4-річна) (1993, 1996); М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко. Рідна мова, 3(2) кл. (1994, 1996); Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко. Читанка, 3(2) кл. (1992, 1994, 1996, 1997); Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Л. В. Скуратівський. Рідна мова, 4(3) кл. (1993, 1995, 1997); Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко, Н. Й. Волошина. Читанка, 4(3) кл. (1993, 1995, 1997);
- математика – М. В. Богданович, Л. П. Кочина. Математика, 1 кл. (4-річна) (1995–1997); М. В. Богданович. Математика, 1 кл. (3-річна) (1997); М. В. Богданович. Математика, 2(1) кл. (1993–1995); М. В. Богданович. Математика, 3(2) кл. (1993, 1995, 1997); М. В. Богданович. Математика, 4(3) кл. (1995, 1997);
- навколишній світ – Н. М. Бібік, Н. С. Коваль. Віконечко, 1 кл. (1995–1997);
- природознавство – Н. С. Коваль, Л. К. Нарочна. Природознавство, 3(2) кл. (1993, 1995, 1997); Н. С. Коваль, Л. К. Нарочна. Природознавство, 4(3) кл. (1993, 1995, 1997);
- валеологія – В. І. Шахненко. Абетка здоров'я, 1 кл. (1996);
- образотворче мистецтво – М. А. Кириченко. Образотворче мистецтво, 1–3 кл. (1991); М. А. Кириченко. Образотворче мистецтво, 2–3 (3–4) кл. (1996);

- трудове навчання – І. Т. Міщенко. Умілі руки, 1 кл. (1997); І. Т. Міщенко. Умілі руки, 2 кл. (1997); І. Т. Міщенко. Умілі руки, 3 кл. (1996).

Чималий масив у вказаному переліку зайняли пробні підручники та навчальні посібники:

- українська мова – О. І. Білий. Буквар-читанка «Сходинки» (1995); М. М. Чорна, Д. І. Грабар. Буквар (1994); Л. Д. Нечай-Горбачук. Букварик для Калинки і Тарасика (1996); О. Н. Хорошковська. У світі чарівних букв (буквар для шкіл нових типів) (1997); Л. О. Варзацька, Ж. Г. Голокозакова, Л. М. Паламар. Рідна мова й мовлення, 1 кл. (1995, 1996); А. П. Каніщенко. Читанка «Катруся», 1 кл. (3-річна) (1996); В. О. Науменко. Читанка «Журавлятко», 1 кл. (1997); Л. О. Варзацька, Н. М. Дика, Н. В. Паціра, Л. А. Свінкова. Рідна мова й мовлення, 2 кл. (4-річна) (1997); А. П. Каніщенко. Читанка «Наталочка» (ч. 1, ч. 2), 2 кл. (4-річна) (1996); А. П. Каніщенко. Читанка «Ганнуся» (ч. 1, ч. 2), 3(2) кл. (1997); А. П. Каніщенко. Читанка «Світлинка» (ч. 1, ч. 2), 4(3) кл. (1997); С. С. Жовнір-Коструба, Н. С. Жовнір-Івась, О. Д. Жовнір. Читанка «Золоте джерельце», 2(1) кл. (1995); С. С. Жовнір-Коструба та ін. Читанка «Чарівний струмок», 3(2) кл. (1995); С. С. Жовнір-Коструба та ін. Читанка «Чиста криниця», 4(3) кл. (1995);
- математика – Л. П. Кочина. Математика, 1 кл. (3-річна) (1996);
- навколишній світ – Н. М. Бібік, Л. С. Бондаренко, Н. С. Коваль. Журавлик, 2(1) кл. (1996);
- природознавство – Н. С. Коваль, Т. М. Байбара. Природознавство, 3(2) кл. (1996);
- валеологія – Антон Алатон. Валеологія, 2–3(4) кл. (1996); М. С. Дубовис, О. Б. Качеров, Ю. О. Короп. Абетка здоров'я, 1–2 кл. (1996);
- трудове навчання – І. Т. Міщенко. Трудове навчання, 4 кл. (1997); І. М. Веремійчик. Майстрик і майстринка, 2(1) кл. (1997); І. М. Веремійчик. Майстровиті руки, 3(2) кл. (1997); І. М. Веремійчик. Майструй і твори, 4(3) кл. (1997);
- художня праця – В. П. Тименко. Художня праця, 2(1) кл. (1997); В. П. Тименко. Художня праця, 3(2) кл. (1997);



- В. П. Тименко. Художня праця, 4(3) кл. (1997);
- музика – В. М. Лужний. Музика, 1 кл. (1997);
- фізична культура – М. С. Дубовис, О. Б. Качеров, Ю. О. Короп. Абетка здоров'я, 1–2 кл. (1996);
- охорона життя і здоров'я дітей – Безпечна дорога до школи, 1 кл., 2 кл., 3 кл. (1995).

Статус експериментального надано таким підручникам: В. І. Колесниченко, В. Д. Горяний та ін. Буквар (1994, 1997); М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік, Л. П. Кочина. Горішок, 1 кл. (4-річна) (1997).

Ознайомлення з Переліком засвідчує, що частина підручників була призначена для конкретного класу (3-річної чи 4-річної початкової школи), а деякі вводилися як єдині для двох типів шкіл (наприклад, 3(2) кл., 4(3) кл.); підготовлено підручники для тих навчальних предметів, які в минулому не були ними забезпечені або мали в наявності незначну кількість (наприклад, видано пробні навчальні посібники з трудового навчання для 1, 2, 3 класів 3-річної початкової школи, авт. І. М. Веремійчик); деякі підручники призначалися для використання упродовж усіх років навчання в початковій школі (з образотворчого мистецтва, валеології).

Новим явищем у національному підручникомоворенні стали інтегровані підручники. Так, наприклад, автори підручника «Горішок» зінтегрували у ньому зміст з навчання грамоти, математики та ознайомлення з навколишнім світом. Підготовлено також зошит з друкованою основою (у двох частинах) та методичний посібник для вчителя, тобто створено навчально-методичний комплекс.

Для повноцінної реалізації змісту навчального предмета «Навколишній світ» у 1 класі 3-річної початкової школи рекомендовано використовувати в першому півріччі підручник «Віконечко», а у другому – «Журавлик».

У 1997 році вперше в Україні створено Каталог передплатних видань підручників, словників, довідників, методичних посібників тощо, що дало змогу батькам та вчителям заздалегідь замовляти необхідну навчально-методичну літературу.

Підручниковий фонд для початкової школи у 1998/99 навчальному році поповнився новою літературою. Перелік

підручників та навчальних посібників для шкіл з українською мовою навчання склав майже 100 назв. Відрадно, що всі предмети інваріантної частини навчального плану були забезпечені вітчизняними підручниками, а з деяких із них в учителів з'явилася можливість вибору, оскільки пропонувалися паралельні підручники та навчальні посібники. (Додамо, що предмет «Охорона життя і здоров'я» віднесено до інваріантної частини навчального плану.)

У 1997–1998 роках вперше побачили світ такі підручники та навчальні посібники: «Джерельце» – 2(1) кл. (авт. В. О. Науменко); «Сходинки» – 2 кл. (3-річна) (авт. І. О. Білий); «Ранкові роси» (книга для читання в 1 кл.) (авт. В. О. Левін, І. О. Карачевцева, Н. І. Гордієнко); «Математика» – 1 кл. (3-річна) (авт. О. Г. Гайштут, Л. П. Кочина); «Від 0 до 10» – 1 кл. (авт. А. М. Заїка); «Мій помічник з математики» – 1–3 кл. (авт. С. П. Логачевська, Т. А. Каганець); зошити з математики (авт. Л. П. Кочина; авт. А. М. Заїка; авт. М. В. Богданович; авт. О. Г. Гайштут, Л. П. Кочина); «Зошит для ознайомлення з навколишнім світом (до підручника «Журавлик»)» – 2(1) кл. (авт. Н. М. Бібік, В. М. Волощук); зошити з природознавства – 3(2) кл., 4(3) кл. (авт. О. І. Ковальчук, Г. Я. Стиранка; авт. М. І. Майхрук, Н. О. Будна, С. І. Рябова); «Навчальні матеріали з природознавства» – 3(2) кл. (авт. Н. С. Коваль, Л. С. Бондаренко); «Зошит з економіки» – 1–3 кл. (авт. Н. А. Побірченко); «Твоя планета Земля» – 1–4 (1–3) кл. (авт. В. О. Мартиненко, В. М. Волощук); «Трудове навчання» – 4 кл. (авт. І. Т. Міщенко) та ін.

Видавництво «Спалах» розпочало випуск інтегрованих підручників з «Художньої праці» для 1, 2, 3, 4 класів 4-річної початкової школи (авт. В. П. Тищенко), зокрема було підготовлено комплект підручників для 1 класу: «Обдаровані пальчики», «Математичний калейдоскоп», «Мова малюнка». Розроблено також навчально-методичний посібник та поширений календарний план з цієї навчальної дисципліни.

Для проведення інтегрованих уроків з розвитку пізнавальних здібностей Міністерство освіти України рекомендувало вчителям початкових класів навчальні посібники загальнорозвивального спрямування, підготовлені О. Я. Савченко: «Барвистий клубок» (1995, 1996), «Розвивай свої здібності» (1995,

1998), «Умій вчитися» (1996, 1998), які реалізують зміст програми «Формування загальнонавчальних умінь і навичок».

Помітно збільшилася кількість назв навчальної літератури з предметів варіативної частини навчального плану. Наприклад, з метою навчально-методичного забезпечення курсу «Валеологія» видано пробний підручник для 2–3(4) класів та «Зошит з валеології» (авт. Антон Алатон); «Абетку здоров'я» для 1 класу (авт. В. І. Шахненко) і пробний підручник «Абетка здоров'я» для 1–2 класів (авт. М. С. Дубовис та ін.).

У процесі вивчення курсу «Українське народознавство» рекомендовано використовувати навчальний посібник для 1–3 класів «Світлиця», 1992 (авт. В. І. Цимбалюк, В. В. Жайворонов) та навчально-методичний посібник «Українська родинна педагогіка», 1996 (авт. М. Г. Стельмахович), а також нові підручники з народознавства: «Живиця» – 2(1) кл., «Дивосвіт» – 3(2) кл., «Перлина» – 4(3) кл. (авт. Н. С. Жовнір-Івасько, О. Д. Жовнір, Т. М. Коструба).

У 1998/99 навчальному році тривала апробація новоствореної навчальної літератури. У зв'язку із обмеженим фінансуванням у школи було направлено незначну кількість підручників: читанку «Світлинка» – 4 кл. (авт. А. П. Каніщенко); підручник «Рідна мова й мовлення» – 2 кл. (4-річна) (авт. Л. О. Варзацька та ін.); буквар «У світі чарівних букв» (авт. О. Н. Хорошковська); «Буквар» (авт. Д. В. Луцик та ін.). Перелік навчальної літератури для експериментального випробування у 1999/2000 навчальному році (початкова школа) включав 11 назв. Серед них – «Художня праця» – 1 кл., 2 кл. (4-річна) (авт. В. П. Тименко); «Журавлятко» – 1 кл. (авт. В. О. Науменко), а також нові підручники з народознавства.

*Аналіз процесу підручникотворення за період 1996–1999 років свідчить про його позитивну динаміку. Переконаливим доказом підготовки національної системи підручників, на думку вчених, став той факт, що «96 % книг створені вітчизняними авторами і лише 4 % є перекладеними»\*.*

\* Савченко О. Я. Освіта має стати загальнодержавним пріоритетом // Початкова школа. – 1997. – № 8. – С. 2.

### **2.2.3. Стан підручникотворення в період запровадження Державного стандарту початкової загальної освіти**

Новий етап реформування шкільного змісту розпочався з прийняттям Закону України «Про загальну середню освіту» (1999), який визначив «правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти, що сприяє вільному розвитку людської особистості, формує цінності правового демократичного суспільства в Україні». Уперше на законодавчому рівні розкрито сутність Державного стандарту загальної середньої освіти, структуру, обов'язки учасників навчально-виховного процесу щодо його дотримання, механізм оновлення змісту і контролю за його засвоєнням. Основи переходу школи на 12-річний термін навчання охарактеризовано у спеціальній Концепції (2000). Постановою Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000) затверджено **Державний стандарт початкової загальної освіти**, у контексті якого передбачалося забезпечити конкурсний відбір підручників, навчальних посібників, іншої навчально-методичної літератури відповідно до нового змісту навчання і потреб загальноосвітніх навчальних закладів.

Згідно з прийнятими документами визначено стратегічні завдання, спрямовані на розвиток середньої освіти взагалі та її початкової ланки зокрема. Так, наприклад, школа першого ступеня покликана забезпечувати «всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання і уміння вчитися. ...діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань»\*.

Цілісне уявлення про зміст початкової освіти дає Базовий навчальний план початкової школи, який є складовою частиною Державного стандарту загальної середньої освіти. Він представлений такими освітніми галузями: мови і література;

\* Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28.

математика; здоров'я і фізична культура; технологія; мистецтво; людина і світ.

У межах кожної освітньої галузі визначено змістові лінії, які є наскрізними для всіх рівнів загальної середньої освіти.

Так, наприклад, *освітня галузь «Мови і література»* спрямована на опанування молодшими школярами української мови та інших мов як засобу спілкування і пізнання, прилучення до скарбниць духовності й культури, літературних надбань українського народу і народів світу, виховання громадянськості, патріотизму, національної самосвідомості і включає такі змістові лінії:

- комунікативна, яка передбачає формування найважливіших мовленнєвих умінь – слухати, говорити, читати і писати;
- лінгвістична, що визначає найнеобхідніший обсяг знань про мову та умінь і навичок їх використання у мовленнєвій діяльності;
- українознавча, націлена на виховання національної свідомості;
- діяльнісна, спрямована на оволодіння провідними загальнонавчальними умінь і навичками – аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати тощо.

«Читання» як базовий компонент зазначеної освітньої галузі передбачає розвиток у молодших школярів першооснов читацької культури, емоційно оцінювання ставлення до змісту прочитаного, формування особистості дитини засобами художнього слова. У цьому курсі виділено такі змістові лінії: коло читання; розвиток навичок читання; літературознавча пропедевтика, розвиток умінь аналізувати художній твір (практично); розвиток навичок самостійного читання; розвиток творчої діяльності школярів.

*Освітня галузь «Математика»* спрямована на формування у молодших школярів математичних понять, спеціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті й достатніх для вивчення математики в наступних класах, що у кінцевому рахунку забезпечує загальний розвиток особистості, перш за все пізнавальних здібностей – пам'яті, логічного і творчого мислення, уяви, математичного мовлення.

У ній виділено такі змістові лінії:

- властивості та відношення предметів, лічба;
- числа і дії над ними;
- числові та буквені вирази;
- рівняння і нерівності;
- геометричні фігури та їх властивості, геометричні тіла;
- вимірювання геометричних величин та обчислення їх значень;
- величини та одиниці вимірювання величин.

Зміст *освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура»* покликаний забезпечити свідоме ставлення учнів до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності, сприяти фізичному розвитку дитини, формувати основи здорового способу життя, виховувати позитивні морально-вольові якості й включає такі компоненти:

- базовий (як основа Державного стандарту з цієї галузі) – визначає обов'язковий для кожного учня рівень фізкультурної освіти, профілактики захворювань, умінь і навичок здорового способу життя та фізичної підготовки;
- шкільний – передбачає врахування запитів та інтересів учнів, особливостей регіону, матеріально-технічної бази школи тощо.

Інтегрування зазначених компонентів у змісті вказаної освітньої галузі забезпечує освітній, виховний, оздоровчий та загальнокультурний вплив фізичної культури на школяра.

*Освітня галузь «Технології»* розглядається як невід'ємна складова частина особистісно орієнтованої моделі освіти, яка створює умови для реалізації пріоритетів загального розвитку учня – інтелектуального, фізичного та соціального через труду і конструктивно-технологічну діяльності.

Змістовими лініями освітньої галузі є:

- творча праця;
- продуктивна праця;
- навчальна праця;
- основи виробництва;
- професійна орієнтація;
- трудове виховання.

Зміст цієї освітньої галузі реалізується в навчальному

предметі «Трудове навчання» та інтегрованому курсі «Художня праця».

*Освітня галузь «Людина і світ»* забезпечує реалізацію освітнього (знання про довкілля, у якому живе людина, українське суспільство, способи пізнання й орієнтації в навколишньому житті), розвивального (формування досвіду творчої діяльності учнів, оволодіння узагальненими способами дій, рольове моделювання способів поведінки в різних ситуаціях, розвиток активного пізнавального ставлення до дійсності) та виховного (формування у школярів патріотизму, поваги до Української держави, її символіки, народних традицій; усвідомлення цінності здоров'я і здорового способу життя та ін.) компонентів навчання.

Ця освітня галузь окреслюється такими змістовими лініями:

- людина як особистість;
- людина серед людей;
- людина, природа і суспільство;
- культура;
- нежива природа;
- жива природа;
- планета Земля;
- наша Батьківщина – Україна;
- рідний край.

Вона реалізується шляхом цілісного навчального курсу «Я і Україна» або окремими предметами.

Метою *освітньої галузі «Мистецтво»* є розвиток особистісно цінного ставлення до мистецтва; формування здатності до сприймання, розуміння і створення художніх образів; художньо-творча самореалізація і духовне самовдосконалення.

Змістові лінії цієї освітньої галузі включають такі види мистецтв: музичне, візуальне (образотворче), хореографічне, театральне та екранні види мистецтва. Державний стандарт цієї освітньої галузі для початкової школи передбачає вивчення різних мистецтв, однак домінуючими серед них є музика та образотворче (візуальне) мистецтво.

Одним із найважливіших завдань сучасного етапу розвитку національної школи є розробка навчально-методичного забез-

печення освітніх галузей. Аналіз підручничкового фонду для школи першого ступеня та відповідних узагальнюючих матеріалів свідчить про значну роботу, проведену Міністерством освіти і науки України спільно з науковими установами АПН України у зазначеному напрямі. Так, наприклад, вже у 2003/04 навчальному році навчання у 1–2 класах здійснювалося за 20 програмами та 34 підручниками; було затверджено 18 навчальних програм для 3–4 класів, відповідно до яких створювалася навчальна література.

Конкретизуємо стан забезпечення в зазначений період початкової школи навчальною літературою в контексті освітніх галузей Державного стандарту початкової загальної освіти (на прикладі 2003/04 навчального року).

Стандартизовані вимоги **освітньої галузі «Мови і література»** відображено в навчальній програмі «Українська мова» (авт. М. С. Вашуленко, І. П. Гудзик, О. Ю. Прищеп). Відповідно до названої програми для учнів 1 кл. видано «*Буквар*» (авт. Н. Ф. Скрипченко, М. С. Вашуленко); «*Буквар*» (авт. К. С. Прищеп, В. І. Колесниченко); «*Буквар*» (авт. Д. В. Луцик, М. М. Проць, А. С. Савшак). Як додатковий підручник Міністерство освіти і науки України рекомендувало «*Буквар*» (авт. М. М. Чорна, Д. І. Грабар).

До кожного із названих букварів було підготовлено зошити з друкованою основою. Так, наприклад, до «*Букваря*» авторів Н. Ф. Скрипченко, М. С. Вашуленка видано посібник «Супутник букваря» (авт. М. С. Вашуленко, В. Ф. Вашуленко); «Зошит для письма» № 1, № 2 (авт. М. С. Вашуленко, О. Ю. Прищеп); «Мій перший зошит» № 1, № 2 (авт. А. М. Заїка); комплект «Малой – пиши» (авт. Г. О. Іваниця); «Зошит з письма та розвитку зв'язного мовлення» (авт. Л. І. Шаповалова, О. І. Скубко); «Прописи» (з завданнями для розвитку мовлення) (авт. О. В. Гнатюк); «Прописи» (для першокласників) (авт. В. В. Федієнко).

«*Буквар*» К. С. Прищепи та В. І. Колесниченко доповнено такими навчальними посібниками: «Зошит для письма» № 1, № 2 цих же авторів; «Зошит для письма і розвитку мовлення» № 1, № 2 (авт. К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищеп); «Зошит з письма та розвитку зв'язного мовлення» (авт. Л. І. Шаповалова, О. І. Скубко).



До «Букваря» авторів Д. В. Луцика, М. М. Проць, А. С. Савшак видано «Зошит для письма» № 1, № 2 (укл. О. Я. Жуківська).

«Буквар» М. М. Чорної, Д. І. Грабар доповнено «Зошитом для письма» № 1, № 2 цих же авторів.

Вивчення української мови відбувалося за підручниками «Рідна мова» (ч. 1, ч. 2) – 2 кл. (авт. М. А. Білецька, М. С. Вашуленко); «Рідна мова» (ч. 1, ч. 2) – 3 кл. (авт. М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко); «Рідна мова» – 4(3) кл. (авт. М. С. Вашуленко та ін.). Як додаткові радили використовувати такі навчальні посібники: «Рідна мова» – 2 кл., 3 кл. (авт. А. В. Зарольська, Л. В. Самсонова).

Відповідно до чинної програми з читання для 1–2, 3–4 класів, розробленої О. Я. Савченко та В. О. Мартиненко, створено підручники «Читанка» (ч. 1, ч. 2) – 2 кл., 3 кл. (авт. О. Я. Савченко). Учні 4(3) класу навчалися за підручником «Читанка» (авт. Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко, Н. Й. Волошина). Міністерство освіти і науки України рекомендувало паралельно використовувати підручник «Читанка» (ч. 1, ч. 2) – 2 кл., 3 кл. (авт. В. О. Науменко).

Як додаткову навчальну літературу можна використовувати посібники «Вчуся читати» – 1 кл., 2 кл. (авт. О. В. Коваленко, О. В. Джебелей); читанки «Золоте джерельце» – 2 кл., «Чарівний струмок» – 3 кл., «Чиста криниця» – 4(3) кл. (авт. С. С. Жовнір-Коструба, Н. С. Жовнір-Івась, О. Д. Жовнір); читанку «Світлинка» (ч. 1, ч. 2) – 4(3) кл. (авт. А. П. Каніщенко).

Зміст освітньої галузі «Мови і література» доповнювали такі навчально-довідникові видання для початкової школи: «Добрідень, школярику!» (авт. В. О. Мартиненко); «Словничок школярика» і «Тематичний словник школяра» (авт. К. С. Прищепа, В. Г. Лук'яненко); «Тлумачний словник для початкових класів» (авт. М. Г. Парфьонов, А. П. М'ястківський); «У світі етимології» (авт. А. І. Мовчун, Л. А. Соловець); словник «У світі орфограм» (авт. Л. В. Мовчун, А. І. Присяжнюк); енциклопедія «Дивосвіт: Твої перші кроки» (авт. А. І. Шапіро, О. Я. Скуратович) та ін.

Вивчення російської мови у школах з українською мовою навчання здійснювалося за такими підручниками: «Русский язык» – 2 кл. (авт. І. П. Гудзик, В. В. Гурська), «Русский язык» – 4(3)

кл. (авт. І. П. Гудзик) та навчальними посібниками «Русский язык» – 2 кл. (авт. О. В. Вербецька, Л. Г. Купцова) та «Русский язык» – 2 кл. (авт. В. О. Анісімова).

В. О. Мартиненко підготувала програми позакласного читання для учнів 1–2 кл., а відповідно до них розробила навчальний комплект «Читаю сам».

Завдання і зміст **освітньої галузі «Математика»** розкрито у варіативних програмах «Математика» – 1–4 кл. (авт. Л. П. Кочина, Н. П. Листопад) та «Математика» – 1–4 кл. (авт. М. В. Богданович, А. М. Заїка, О. В. Скрипченко, В. С. Шпакова). Відповідно до навчальних програм розроблено паралельні підручники з математики: «Математика» – 1 кл., 2 кл., 3 кл. (авт. Л. П. Кочина, Н. П. Листопад) та «Математика» – 1 кл., 2 кл., 3 кл. (авт. М. В. Богданович). Учні 4(3) класу користувалися «Математикою» М. В. Богдановича. Цей же автор підготував додатковий підручник з математики для 1 класу.

Зміст **освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура»** викладено у програмі «Основи здоров'я і фізична культура» (М. Д. Зубалій, А. Ф. Борисенко та ін.) та авторській програмі інтегрованого курсу «Основи здоров'я» (авт. О. Я. Савченко, Т. Є. Бойченко, О. І. Манюк), а також у підручниках: «Основи здоров'я» – 1 кл. (авт. О. Я. Савченко, Т. Є. Бойченко); «Основи здоров'я» – 2 кл., 3 кл. (авт. Н. М. Бібік, Т. Є. Бойченко, Н. С. Коваль, О. І. Манюк); «Основи здоров'я та фізична культура» – 1 кл. (авт. О. В. Гнатюк; авт. О. Б. Качеров, Ю. О. Короп, М. С. Дубовис); «Основи здоров'я та фізична культура» – 2 кл., 3 кл. (авт. О. Б. Качеров, В. Г. Ареф'єв).

Інтегрований курс «Основи безпеки життєдіяльності» реалізовано в одноіменній програмі та навчальних посібниках: «Основи безпеки життєдіяльності» – 1 кл., 2 кл., 3 кл., 4 кл. (авт. О. М. Ващенко, Л. В. Романенко), 1–2 кл. (авт. Л. М. Шестопалова), 2 кл. (авт. Л. А. Коваль), 2–4 кл. (авт. Н. Г. Красоткіна); «Малята – пішоходи» – 1–4 кл. (авт. Л. А. Коваль).

Викладання навчальних предметів **освітньої галузі «Технології»** забезпечено програмами «Трудове навчання» (авт. В. П. Тименко, Л. І. Денисенко, В. В. Вдовиченко; авт. І. М. Веремійчик) та «Художня праця» (авт. В. П. Тименко).

Відповідно до програми Л. І. Денисенко, В. П. Тименка ці ж автори створили підручники *«Трудове навчання»* для 1, 2 і 3 класів. Програма І. М. Веремійчика забезпечена посібниками з трудового навчання цього ж автора *«Стежинка до майстерності»* – 1 кл., *«Майстрик і майстринка»* – 2 кл., *«Майструй і твори»* – 4(3) кл. та підручником *«Майстровиті руки»* – 3 кл. Як додаткові рекомендували навчально-наочний посібник з трудового навчання автора О. Г. Заволокіної для 1 класу та посібник з трудового навчання І. Т. Міщенка для 4 класу.

Інтегрований курс *«Художня праця»* реалізовано у комплекті підручників з *художньої праці* для 1, 2, 3 і 4 класів, підготовлених В. П. Тименком.

Викладання курсу *«Я і Україна»* (відповідно до **освітньої галузі «Людина і світ»**) забезпечено варіативними програмами та підручниками:

- зміст програм *«Я і Україна: Навколишній світ»* – 1–2 кл. (авт. Н. М. Бібік, Н. С. Коваль), *«Я і Україна: Природознавство»* – 3–4 кл. (авт. Т. М. Байбара) та *«Я і Україна: Громадянська освіта»* (авт. Н. М. Бібік) відображено у таких підручниках: *«Я і Україна: Віконечко»* – 1 кл., *«Я і Україна»* – 2 кл. (авт. Н. М. Бібік, Н. С. Коваль); *«Я і Україна»* – 3 кл. (авт. Т. М. Байбара, Н. М. Бібік). Підручник з природознавства для 4(3) класу підготували Н. С. Коваль, Л. К. Нарочна;
- відповідно до програми *«Я і Україна»* – 1–4 кл. (авт. Р. А. Арцишевський та ін.) створено підручники *«Я і світ»* – 1 кл., 2 кл., 3 кл. (авт. Р. А. Арцишевський, С. П. Балашова);
- інтегрований курс *«Я і Україна»*, авторами програми якого є В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, реалізовано у підручниках *«Довкілля»* – 1 кл., 2 кл. (авт. К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко), *«Я і Україна: Довкілля»* – 3 кл. (авт. В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, О. Г. Ільченко), *«Досліджую довілля»* – 4(3) кл. (авт. В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, Т. В. Водолазська, О. Г. Ільченко).

Ця освітня галузь забезпечена такими навчальними посібниками: *«Зростаємо громадянами»* – 2–4 кл. (авт. Н. М. Бібік, М. М. Ілляш); *«Твоя планета Земля»* (хрестоматія) – 1–4 (1–3) кл. (авт. В. О. Мартиненко, В. М. Волощук); *«Довкілля»* (хрестоматія) – 1–4 (1–3) кл. (упор. О. А. Біда) та *«Дивосвіт: Твої перші кроки»* (енциклопедія) – 1–4 кл. (авт. А. І. Шапіро, О. Я. Скуратович).

Відповідно до програми інтегрованого курсу «Навчання грамоти, математика, навколишній світ» створено навчально-методичний комплекс *«Горішок»*, основою якого є одноіменний підручник для 1 класу (авт. М. С. Вашуленко, Л. П. Кочина, Н. М. Бібік).

На забезпечення **освітньої галузі «Мистецтво»** розроблено такі навчальні програми: «Музика» – 1–4 кл. (авт. О. Я. Ростовський, Р. О. Марченко, Л. М. Хлебникова); «Образотворче мистецтво» – 1–4 кл. (авт. Л. М. Любарська та ін.); «Мистецтво» – 1–4 кл. (авт. Л. М. Масол та ін.); «Мистецтво» – 1–4 кл. (авт. О. П. Щолокова та ін.); «Хореографія» – 1–4 кл. (авт. А. П. Тараканова); «Музика» – 1–2 кл. (авт. Л. П. Измайлова, С. І. Науменко).

Зміст зазначених програм конкретизовано у відповідних підручниках та навчальних посібниках. Так, наприклад, до програми «Образотворче мистецтво» – 1–4 кл. (авт. Л. М. Любарська та ін.) створено підручники *«Образотворче мистецтво»* – 1 кл. (авт. Л. М. Любарська, М. І. Резниченко); *«Образотворче мистецтво»* – 2 кл., 3 кл. (авт. Л. М. Любарська). Поглиблюють зміст цього навчального предмета посібники «Образотворче мистецтво» – 1 кл. (авт. І. О. Малиніна, Н. В. Чен, В. В. Голубев; авт. С. К. Трач, В. М. Мельник) та «Образотворче мистецтво» – 2 кл. (авт. С. К. Трач).

Навчальна програма «Музика» – 1–2 кл. (авт. Л. П. Измайлова, С. І. Науменко) забезпечена підручниками з музики для 1–2 класів цих же авторів. Відповідно до програми «Музика» – 1–4 кл. (авт. О. Я. Ростовський, Л. М. Хлебникова, Р. О. Марченко) створено навчальний посібник *«Музика»* – 1 кл. (авт. В. М. Лужний). Рекомендовано до використання підручник *«Музика»* – 2 кл. (авт. О. В. Лобова).

Додаткові посібники до навчального предмета «Музика»: «Буквар сопілкаря» – 1–4 кл. (авт. М. А. Печенюк, П. П. Леонтьєв); «Музична хрестоматія» – 1–4 кл. (авт. М. А. Печенюк); «Вчимося музики» – 4 кл. (авт. В. М. Островський, М. В. Сидір); «Фонохрестоматія» – 1–4 кл. (упор. М. С. Демчишин); «Музична хрестоматія» – 1–2 кл. (упор. О. М. Павленко).

Програма з українського народознавства для цієї ланки освіти забезпечена такою літературою: «Живиця» – 2 кл., «Ди-

восвіт» – 3 кл., «Перлина» – 4 кл. (авт. Н. С. Жовнір-Івасько та ін.).

Чималий масив склали програми, підручники та навчальні посібники для загальноосвітніх навчальних закладів, що працюють за системою розвивального навчання, комплексною програмою «Росток», програмою «Довкілля».

У *Додатку А* представлено матеріал, який характеризує підручникове забезпечення початкової школи з 1960 по 2000 рік (додатки складені на основі наявних друкованих джерел). Наведений перелік підручників і навчальних посібників, якими користувалися в досліджуваній період, складає 383 назв (без урахування кількості перевидань), у тому числі навчальний предмет «Українська мова» включає 145 позицій, «Математика» – 79, «Російська мова» – 39, «Навколишній світ» – 12, «Природознавство» – 41, «Трудове навчання» – 7, «Художня праця» – 7, «Образотворче мистецтво» – 12, «Музика» – 25, «Охорона життя і здоров'я учнів» – 16. Крім цього, вказуються автори підручників і навчальних посібників; назви видавництва; рік (роки) видання, їх кількість; наводяться окремі дані про особливості підручника (інтегрований, експериментальний тощо).

*Варіативність як виразна ознака підручникотворення 90-х років знайшла своє відображення у створенні альтернативних підручників, призначених як для традиційної початкової школи, так і для альтернативних систем навчання. Ситуація варіативності освіти актуалізувала проблему забезпечення випуску якісних підручників та посібників, а також збагачення педагогів знаннями з теорії шкільного підручника та доступними методами аналізу й оцінювання цього виду навчальної літератури.*

### Питання для самоконтролю

1. Назвіть два найбільших реформування початкової ланки освіти у другій половині ХХ століття.
2. Чим була зумовлена необхідність реформування початкової школи в кінці 60-х – у 70-х роках ХХ століття? Які основні підсумки цієї перебудови?
3. Назвіть перші навчальні посібники (зошити з друкованою основою, хрестоматії), адресовані молодшим школярам.
4. Як вплинуло на практику підручникотворення реформування початкової освіти у 80-х роках ХХ століття?

5. Вкажіть особливості перехідного періоду в національному підручникотворенні (початок 90-х – 1995).
6. Виділіть найважливіші характеристики процесу підручникотворення у 1996–1999 роках.
7. Назвіть авторів сучасних підручників для початкової школи.
8. Доведіть варіативність підручникотворення для школи першого ступеня в умовах запровадження Державного стандарту початкової загальної освіти.

### Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28–54.
2. Манюк Л., Древаль Г., Бевз В., Гайдамака О. Навчально-методичне забезпечення початкової школи у 2003/2004 навчальному році // Початкова школа. – 2003. – № 8. – С. 1–3, 39.
3. Научно-практические итоги перехода начального образования на новое содержание обучения и воспитания: Мат-лы Всесоюзного совещания Научного Совета по начальному обучению и воспитанию / Под ред. А. М. Пышкало. – М.: НИИ СиМО АПН СССР, 1975. – 113 с.
4. Обучение и развитие (Экспериментально-педагогическое исследование) / Под ред. Л. В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
5. Обучение и развитие младших школьников: Мат-лы межреспубликанского симпозиума / Под ред. Г. С. Костюка. – К., 1970. – 407 с.
6. Про корективи до змісту підручників та навчальних посібників, діючих у 1992/93 навч. році // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 22. – С. 2–7.
7. Савченко О. Я. Реформування змісту початкової освіти // Початкова школа. – 1996. – № 1. – С. 4–8.
8. Савченко О. Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 6–17.
9. Совершенствование обучения младших школьников / Под ред. А. М. Пышкало. – М.: Педагогика, 1984. – 128 с.
10. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
11. Эльконин Д. Б. О теории начального обучения // Народное образование. – 1963. – № 4. – С. 49–57.

## РОЗДІП 3

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОПИ

### ***3.1. Характеристика провідних функцій підручника для шкопи першого ступеня***

#### ***3.1.1. Інформаційна функція***

Аналіз літератури з проблеми шкільного підручника свідчить про намагання вчених розглядати інформаційну функцію як провідну. Такої точки зору дотримуються О. Я. Савченко, І. Я. Лернер та І. К. Журавльов, оскільки реалізація в підручнику функцій керівництва процесом засвоєння змісту освіти та пізнавальною діяльністю учнів передбачає повноцінну репрезентацію перш за все інформаційної функції. Ми поділяємо точку зору цих дидактів. Інформаційна функція, на наш погляд, має отримати статус провідної і з таких міркувань: виходячи з того, що концептуальним положенням сучасної теорії підручника є положення про його двоєдину сутність – як носія змісту освіти та засобу навчання, – саме у ролі носія інформації, джерела знань підручник найбільш повно виконує інформаційну функцію.

Аналіз сутності зазначеної функції дає змогу констатувати, що вона реалізується у книжці двома шляхами – подачею матеріалу з конкретного навчального предмета та видів діяльності, спрямованих на його засвоєння.

Предметний зміст освіти фіксується в підручниках передусім у формі **знань**. Це поняття вчені трактують як особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання, процесу

відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності; як перевірений практикою результат пізнання об'єктивної дійсності, правильне її відображення у свідомості людини у формі уявлень і понять, виражених у мовленні; як результат пізнання дійсності, законів розвитку природи, суспільства, мислення. Спільною ознакою наведених визначень є те, що в них аналізоване поняття розглядається як результат пізнання навколишньої дійсності.

Знання визнано провідним елементом змісту освіти, оскільки вони:

- створюють у свідомості учня уявлення про світ;
- забезпечують орієнтир для діяльності (виступають базою для формування умінь і навичок);
- є основою оцінної діяльності людини.

Функції знань різні, тому вкажемо найбільш відомі дослідження у зазначеному аспекті. Так, наприклад, Б. І. Коротяєв виділяє такі функції наукових знань: опис, пояснення, передбачення, перетворення, які взаємопов'язані та взаємозумовлені. На думку С. У. Гончаренка, знання виконують важливі соціальні функції: матеріалізуються в певні технічні пристрої, технологічні процеси і, таким чином, служать виробництву; перетворюються на переконання і є керівництвом до практичної діяльності.

Заслужують на увагу функції знань, виділені дидактами з урахуванням основних елементів змісту освіти:

- онтологічна (знання забезпечують загальне уявлення про об'єкти дійсності); орієнтувальна (визначають орієнтири діяльності); мотиваційна, яка полягає в інформуванні про цінності та значення об'єктів, викликаючи емоційне ставлення до них;
- засіб створення загальної картини світу; інструмент пізнавальної і практичної діяльності; основа цілісного наукового світогляду;
- знання як основа уявлень про дійсність; як орієнтир у визначенні людиною спрямованості своєї діяльності – практичної чи духовної; як база для формування ставлення до об'єктів навколишнього світу.



У контексті основних дидактичних функцій виділяють такі види знань:

- про навколишній світ;
- про способи пізнавальної та практичної діяльності;
- оцінні знання, знання про норми ставлення до різних явищ життя.

Зазначені види знань мають бути запрограмовані у шкільних підручниках для різних ступенів навчання, однак щодо початкової школи, то тут є свої особливості, пов'язані з віком молодших школярів, їхнім соціальним досвідом.

Поглиблює розуміння цього аспекту проблеми дослідження С. П. Баранова. Аналізуючи основні функції початкового навчання (освітню, розвивальну, виховну), відомий дослідник у зміст освітньої включає знання, а також відповідні уміння і навички, якими учні мають оволодіти. Серед сукупності знань він виділяє *теоретичні знання*, пов'язані із засвоєнням дітьми доступних їм закономірностей, понять, правил, визначень (у процесі оволодіння ними переважають абстрактні форми мислення), та *фактичні*, що забезпечують знання різноманітних явищ, подій тощо. Співвідношення зазначених видів знань, їх роль у навчальному процесі розкривається таким чином: ефективність «пізнавальної діяльності визначається не тим, які факти і приклади він (учень. – Я. К.) запам'ятав, а тим, наскільки на основі цих фактів він виділив суттєві ознаки поняття, усвідомив визначення і правила»\*.

Розглянемо перший вид знань – про *навколишній світ*.

Найпростішою формою знань є *факти*. Для молодшого шкільного віку вони мають особливе значення як основа емпіричного мислення. Тому автори підручників повинні дбати про насичення змісту книги цікавим фактичним матеріалом. Однак нагромадження такого матеріалу – не самоціль; важливо, щоб учні, засвоюючи нові відомості, зміли їх систематизувати, зробити відповідні висновки. В. О. Сухомлинський з цього приводу зазначав, що запам'ятовувати граматичні правила треба поступово, і чим більше різноманітних

\* Баранов С. П. Образовательная, воспитательная, развивающая функции начального обучения // Начальная школа. – 1986. – № 10. – С. 3.

фактів живої мови узагальнює те чи інше правило, тим тривалішим має бути період мимовільного запам'ятовування.

У процесі навчання в учнів формуються також *уявлення* про предмети і явища навколишньої дійсності.

Сучасні дидакти вказують на недопустимість нехтування цими формами знань, а також підкреслюють їх роль у розвитку мислительної діяльності, особливо в молодшому шкільному віці: мислення може повнокровно функціонувати лише на основі точних фактів та уявлень.

Домінуюче місце серед цього виду знань на етапі початкового навчання займають *поняття* – складні узагальнення, що відображають суттєві властивості об'єкта або групи об'єктів. Основними характеристиками поняття психологи вважають його зміст та обсяг, а також зв'язки з іншими категоріями.

Під змістом розуміють сукупність істотних ознак, які характеризують поняття. За цією ознакою поняття поділяють на прості й складні, теоретичні та емпіричні, конкретні й абстрактні та ін. Конкретними вважають поняття, у яких відображаються певні предмети чи явища в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях; абстрактні відображають властивості об'єктів відокремлено від самих об'єктів (Г. С. Костюк).

Обсяг поняття визначається кількістю об'єктів, які воно охоплює. За обсягом поняття бувають одиничні, загальні, категорії. Одиничними вважаються такі, які виражають істотні властивості одиничних об'єктів, а загальними – ті, що фіксують істотні властивості цілих класів.

Відношення між поняттями зумовлюються взаємозв'язками між предметами і явищами навколишньої дійсності, які вони відображають. У зазначеному аспекті розрізняють родові й видові поняття. Родовими вважають такі, що відображають суттєві загальні ознаки класу предметів. Поняття, що виражають ознаки окремих предметів, які входять в обсяг родового, називаються видовими.

Виділяють такі рівні понять:

- перший – це поняття, за допомогою яких описуються факти, явища, предмети, тобто емпірична дійсність; вони становлять фактологічну базу змісту навчального матеріалу з конкретного предмета;

- поняття другого рівня характеризуються вищим рівнем узагальнення і включають знання, які стосуються не окремих фактів, подій, явищ того чи іншого класу, а класу в цілому. Саме поняття цього виду виконують роль своєрідного організатора знань, забезпечують системність в оволодінні предметним змістом освіти;
- третій рівень понять сприяє встановленню взаємозв'язків між різними навчальними курсами;
- філософські категоріальні поняття утворюють четвертий рівень системи понять.

Аналізуючи підручники для школи першого ступеня в умовах розвивального навчання, А. В. Полякова робить висновки про те, що застосувати поняття третього і четвертого рівнів у межах масової програми початкової школи і підручників неможливо.

Розкриття змісту поняття відбувається шляхом переліку основних ознак предметів чи явищ, які воно узагальнює, а також через визначення – «розумову або логічну дію, в процесі якої розкривається зміст даного поняття, тобто вказуються відображені в ньому істотні ознаки певних об'єктів, що зв'язують їх з іншими об'єктами і відрізняють від них»\*.

Дбаючи про нарощування понять, авторам підручників варто пам'ятати ці положення, щоб шляхом дидактично доцільної організації навчального матеріалу забезпечити поглиблення змісту та розширення обсягу понять.

Знання про навколишній світ можуть пропонуватися учням початкових класів не лише у формі фактів, уявлень та понять, а й *законів, теорій* тощо. Однак, зважаючи на особливості молодшого шкільного віку, ми не акцентуємо увагу на цих видах знань.

Знання про **способи пізнавальної та практичної діяльності** є базою для розвитку умінь та навичок і подані в підручниках у вигляді правил, вказівок тощо.

В. Ф. Паламарчук трактує правила як керівництво до дії і поділяє їх на дві групи – алгоритмічні та евристичні. Під алго-

\* Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 223.

ритмічними вона розуміє правила, які забезпечують отримання певного результату (наприклад, правопис префіксів пре-, при-). Евристичні допомагають учням застосовувати певний метод роботи (правила порівняння, узагальнення тощо). Як бачимо, перший вид правил забезпечує формування в учнів предметних умінь і навичок, тоді як другий націлений на оволодіння загальнонавчальними уміньми. Ми усвідомлюємо умовність такого твердження, оскільки кожне міжпредметне уміньня формується на конкретному предметному змісті, а базою для його розвитку виступають спеціальні (предметні) уміньня та навички.

Досліджуючи процес формування умінь і навичок у системі початкового навчання, О. Є. Дмитрієв виділяє дві групи правил, що лежать в основі цього процесу:

- правила, які містять лише один спосіб дії (вони засвоюються учнями в готовому вигляді й не викликають особливих труднощів);
- правила, що включають кілька суттєвих ознак: декільком умовам відповідає один спосіб дії; одній умові відповідає кілька способів дії; декільком умовам відповідає декілька способів дії (такі правила стимулюють пошукову діяльність учнів, вчать переносити вміння у нову ситуацію).

Необхідність включення процесуальних знань зумовлена самою суттю навчального уміньня як знання в дії: щоб вміти виконувати певну дію, учень має знати, що робити. Зауважимо, що йдеться не лише про предметні уміньня й навички (розв'язувати рівняння, здійснювати звуковий аналіз слова тощо), а й про загальнонавчальні, які формуються змістом різних навчальних предметів. Особистісно орієнтоване навчання передбачає збільшення у підручниках питомої ваги знань процесуального характеру, оскільки вони посилюють розвивальну спрямованість змісту навчального матеріалу. Визначаючи найдоцільнішу послідовність розумових і практичних дій, зазначені засоби організації засвоєння привчають школяра міркувати і діяти правильно та економно.

Зразками вдалого підходу до реалізації процесуальних аспектів навчання у початкових класах є посібники загальнороз-

вивального спрямування «Умій вчитися» та «Розвивай свої здібності» (авт. О. Я. Савченко). Наведемо приклад таких знань.

Щоб порівняти, потрібно:

- уважно розглянути предмети;
- визначити ознаки кожного з них;
- порівняти відповідні;
- знайти однакові, подібні та відмінні;
- узагальнити результат порівняння.

Реалізація досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу передбачає наявність у підручниках знань про **цінності**. Зауважимо, що система основних цінностей визначається суспільством; цілі школи формуються з урахуванням домінуючих у суспільстві цінностей і відображаються у змісті освіти та реалізуються в навчально-виховному процесі школи. Отже, зміст навчання також зорієнтований на відповідні цінності.

Під **цінностями** вчені розуміють, з одного боку, предмети, явища чи їх властивості, які мають позитивну значущість для особистості, тобто задовольняють потреби особистості, є для неї благом, викликають позитивні емоції, а з іншого, – елементи морального виховання, важливі складові внутрішньої культури людини, які, виражаючись в особистісних установках, властивостях і якостях, визначають її ставлення до суспільства, природи, інших людей, самої себе. Враховуючи той факт, що об'єктом оцінного ставлення особистості може бути матеріальний світ, інша людина або власне «я», цінності умовно поділяють на матеріальні, соціальні та духовні.

Щодо **ціннісних орієнтирів**, то їх учені трактують як систему певних ціннісних уявлень, яка функціонує в установках особи як цілісна одиниця і регулює її поведінку; як «стандарти», які детермінують ставлення до себе і навколишнього світу. Додамо, що на сучасному етапі успішно розвивається нова галузь педагогіки – педагогічна аксіологія, предметом вивчення якої є система цінностей в освіті.

Інформаційна функція передбачає подання у книжці не лише предметного змісту освіти (знань), а й **видів діяльності**, спрямованих на його засвоєння, що забезпечує набуття досвіду виконання певних способів діяльності (відповідних умінь і навичок).

Підручник, вважає Н. Ф. Тализіна, лише тоді міститиме весь обсяг змісту, що підлягає засвоєнню, коли у ньому будуть зафіксовані предметні знання та види діяльності, які мають бути сформовані в учнів у процесі вивчення предмета. Таке розуміння змісту освіти трактується в сучасній науці як «діяльнісний зміст освіти», для побудови якого необхідно, щоб способи діяльності стали для учня предметом опанування. Оскільки способи діяльності засвоюються школярами у формі умінь і навичок, закономірно виникає потреба розглянути найбільш поширені класифікації цих новоутворень.

Провідною у молодшому шкільному віці визнано **навчальну діяльність**, яка включає змістовий, мотиваційний та процесуальний компоненти (Ю. К. Бабанський, Г. С. Костюк, О. Я. Савченко та ін.). Операційним (процесуальним) компонентом навчальної діяльності вважають навчальні уміння, серед яких виділяються *предметні (спеціальні)* та *міжпредметні (загальнонавчальні)*. Тому навчальний матеріал підручника, зокрема завдання і вправи, має будуватися з урахуванням виділених компонентів, забезпечувати формування як предметних умінь і навичок, так і загальнонавчальних, оволодіння якими сприяє розвитку інтегрованої якості особистості – уміння вчитися.

Зауважимо, що це не єдина класифікація навчальних умінь. Так, наприклад, І. Я. Лернер вважає, що у підручнику доцільно передбачати предметні (спеціальні) уміння; уміння, що забезпечують засвоєння предметних (розумові, практичні); уміння організувати власну діяльність, спрямовану на засвоєння предметного змісту.

На рівні школи першого ступеня С. П. Баранов виділяє такі групи умінь: ті, що формуються на основі теоретичного матеріалу певного навчального предмета; уміння, пов'язані із засвоєнням фактичних відомостей; уміння запам'ятовувати і відтворювати матеріал.

Перелік груп загальнонавчальних умінь теж неуніфікований. Найбільш відомі в науці такі класифікації: організаційні, загальнонавчальні, загальнопізнавальні, контрольні-оцінні (О. Я. Савченко); навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні (Ю. К. Бабанський); нав-

чально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні, навчально-комунікативні (Н. А. Лошкарьова).

Основним засобом реалізації практичного компонента змісту освіти у підручниках є навчальні завдання і вправи, основне призначення яких – забезпечити процес засвоєння навчального матеріалу.

Трактування змісту освіти як моделі соціального досвіду вимагає формування людей, здатних не лише до збереження цього досвіду, його засвоєння, що забезпечує **репродуктивна діяльність**, а й збагачення, примноження, яке можливе лише за умови оволодіння **творчою діяльністю**. Основними рисами творчої людини вважають гнучкість мислення, здатність переносити знання та уміння в нову ситуацію, бачення нових функцій об'єкта і його структури, розвинену уяву та фантазію, вміння знаходити багатоваріантність розв'язків завдання тощо.

Досвід творчої діяльності фіксується в підручниках у формі нестандартних (проблемних, дослідницьких) завдань і вправ. Щодо початкової школи, то ефективними у зазначеному аспекті є завдання, які вимагають формулювання припущень, гіпотези, на розвиток зорової та слухової пам'яті, на кмітливість, різнобічний аналіз предметів, вправи на аналогію, увагу, визначення понять, розвиток поетичної та художньої творчості, на знаходження багатоваріантності розв'язків, контроль та оцінювання результатів діяльності тощо.

Знання про цінності виступають необхідною базою формування в учнів **оцінної діяльності**. Однак самих знань замало. Важливо створити умови для оцінювання, поставити учнів у ситуацію вибору цінностей, дати їм можливість керуватися цінностями у своїй діяльності. Авторам підручників варто усвідомити, що «не якісь засвоєні оцінки складають досвід, а власне оцінювання, готовність до нього і потреба в ньому, тобто ситуації, у яких процес і результат не можуть існувати у відриві один від одного»\*. Важливим засобом формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності є дві групи завдань і вправ: ті, що враховують систему ціннісних орієнтацій школярів, а також спеціальні, які покликані форму-

\* Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахматова. – М.: Изд-во РАО, 1992. – Ч. 1. – С. 90.

вати потреби учнів (І. Я. Лернер). Тому включення у підручники запитань на оцінювання подій, об'єктів, вчинків героїв (висловлення власного ставлення та обґрунтування авторської позиції); на аналіз емоційної сфери героїв твору, автора, власних почуттів і переживань, викликаних змістом навчального матеріалу; на оцінювання процесу та результату діяльності – необхідна умова формування в учнів оцінної діяльності. Зауважимо, що такі завдання допомагають зрозуміти роль автора у тексті, його почуття, усвідомити власні переживання; вчать оцінювати характер, трансформуючи пережите героєм на себе (даний показник вважається важливим критерієм розвитку учнів); спонукають молодших школярів аналізувати власний процес учіння.

Враховуючи загальноприйнятий поділ цінностей на матеріальні, соціальні та духовні, актуалізується проблема формування засобами підручника **художньо-естетичної діяльності**, яка націлена на розвиток в учнів естетичного світосприймання, уміння розуміти прекрасне і творити його. Звичайно, пріоритетна роль у формуванні цих якостей належить предметам (а значить і підручникам) художньо-естетичного циклу, однак не варто применшувати роль інших навчальних книг у цьому процесі.

Ми охарактеризували ті види діяльності, які, на наш погляд, найбільшою мірою пов'язані з основними елементами змісту освіти. Усвідомлюємо, що їх інтегруючою основою виступає мовленнєва діяльність; неабияка роль у реалізації практичного аспекту шкільного змісту належить трудовій.

Структурні компоненти інформаційної функції підручника наведено на схемі 3.1.

На сучасному етапі розвитку науки помітна спроба певним чином зінтегрувати знання та види діяльності, розглядати знання як діяльність. Такий підхід відображено у діяльнісній концепції знань. Саме в моделюванні у книзі діяльнісного підходу простежується єдність змістового та процесуального аспектів навчання, а також органічний зв'язок інформаційної функції з розвивальною. «Інформаційна функція підручника повинна бути не тільки і не стільки спрямована на розв'язання завдання нагромадження знань, умінь і навичок, що само



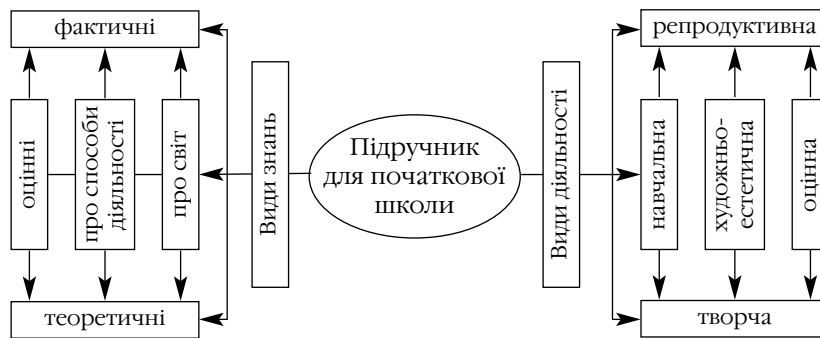


Схема 3.1. Інформаційна функція підручника для початкової школи

собою важливо, скільки слугувати також засобом, інструментом розвитку пізнавальної, вольової, емоційної сфер молодшого школяра»\*.

Однак в умовах особистісно орієнтованого навчання варто спеціально виокремити роботу над розвитком учнів засобами підручника, що покладено на розвивальну функцію книги.

Повноцінна реалізація у підручнику інформаційної функції актуалізує проблему *дидактично обґрунтованого відбору навчального матеріалу*.

Теоретичні основи цієї проблеми окреслені у Державному стандарті початкової загальної освіти: «...в доборі змісту враховується його наступність і неперервність, доступність і науковість, потенційні можливості для взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку, реалізації принципів індивідуалізації, гуманізації навчально-виховного процесу»\*\*.

Отже, чимале значення у доборі предметного змісту освіти має забезпечення діалектичної єдності принципів науковості та доступності викладу. Як зауважує Л. В. Занков, принцип доступності вчені трактують спрощено, пов'язуючи його лише з віковими особливостями молодших школярів, і часто ігно-

\* Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. – М.: Изд-во РАО, 1992. – Ч. 2. – С. 96.

\*\* Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28.

рується той факт, що доступність може бути забезпечена за умови, якщо навчання поставлене належним чином (тоді й вікові можливості учнів суттєво зростають). Відомий психолог виділяє серед принципів експериментальної дидактики принципи навчання на підвищеному рівні трудності та провідної ролі теоретичних знань, реалізація яких забезпечує активізацію розумової діяльності (за умови врахування міри трудності).

З іншого боку, понад сорок років у педагогічних колах висловлюються нарікання з приводу того, що шкільні підручники ускладнені теоретичним матеріалом, перевантажені фактологічною інформацією. Причини цього вчені вбачають передусім у таких моментах: відсутність об'єктивних методів визначення обсягу і глибини висвітлення навчального матеріалу в підручниках, що призвела до їх непосильності для багатьох школярів; нерозробленість критеріїв для визначення вікових можливостей, які потрібно враховувати під час встановлення ступеня трудності навчального матеріалу, його доступності для учнів. Тому створення підручників, які б поєднували належний науковий рівень змісту з доступністю викладу матеріалу, – завдання першочергової важливості.

Неабияке значення для теорії і практики підручникотворення має розробка *критеріїв відбору змісту шкільної освіти*, під якими розуміють систему вимог до відбору навчального матеріалу не лише з точки зору обсягу, структури й логічного впорядкування, а й педагогічної значущості (М. І. Бурда). Зауважимо, що такі критерії є трьох видів:

- ті, що регламентують відбір матеріалу на рівні навчального предмета;
- які визначають предметний зміст освіти для підручника;
- узагальнені критерії відбору змісту навчання.

*Зміст освіти на рівні навчального предмета* фіксує навчальна програма. Тому важливою умовою успішної реалізації інформаційної функції підручника є глибоко продумана, науково обґрунтована навчальна програма й суворе дотримання авторським колективом її вимог з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Навчальна програма задає зміст освіти переліком запитань у називній формі й не передбачає однозначних орієнтирів для переходу від неї до підручника, що допускає значну варіативність у відборі матеріалу, у глибині його висвітлення, у способах організації засвоєння тощо. Однак деякі з критеріїв відбору матеріалу для навчальної програми можуть слугувати *орієнтирами для його відбору в підручнику*: тип навчального предмета (його провідний компонент); цілісність відображення змісту освіти; реалізація його виховних можливостей та ін. Також об'єктивним, важливим орієнтиром, зафіксованим у програмі, під час добору наукового матеріалу і глибини його висвітлення визнано чинник часу. Саме час, на думку вчених, повинен підказати автору ступінь розкриття теоретичних положень, правил, закономірностей тощо. При цьому не варто залишати поза увагою вікові можливості школярів. Однак зазначимо, що відсутність чіткої диференціації критеріїв відбору матеріалу в програмі і підручнику педагогічно необгрунтована, оскільки ці документи реалізують зміст освіти на різних рівнях, а тому потребують різних підходів до його відбору.

Учені (Н. М. Бібік, О. Я. Савченко) виділили критерії добору навчального матеріалу в підручнику на рівні школи першого ступеня: цікавість, науковість, систематичність, новизна, незвичність викладу, ступінь необхідності, значущість для молодших школярів. З їх урахуванням автори повинні підбирати тексти, додатковий пізнавальний матеріал, розробляти систему завдань і вправ.

Критерії відбору предметного змісту в підручнику розвивального спрямування для початкової школи впливають з типових властивостей методичної системи, що розроблена Л. В. Занковим як підсистема цілісної дидактичної системи, спрямованої на загальний розвиток молодших школярів. Типовими властивостями цієї методичної системи є багатогранність, процесуальність, колізії та варіантність.

Багатогранність, на думку автора, націлює на відображення в навчальному матеріалі різних видів діяльності: не лише тих, які забезпечують набуття учнями відповідних знань, умінь та навичок, а й таких, що розвивають емоційну, вольову та інші сфери особистості школяра.

Процесуальність як типова властивість методичної системи полягає в тому, що під час засвоєння нових відомостей набуті знання не залишаються на одному рівні; вони вступають у зв'язки з іншими знаннями і в результаті цього збагачуються самі. Однак постійне повернення до пройденого матеріалу, яке забезпечується властивістю процесуальності, не є простим повторенням з метою запам'ятовування, а служить засобом розумового розвитку школярів.

Колізії передбачають введення у предметний зміст суперечливих фактів, подій, способів діяльності, тобто націлюють на проблемний виклад знань, розвиток пізнавальних інтересів, формування позитивних мотивів навчання.

Виходячи з того, що навчальний процес залежить від багатьох умов, які постійно змінюються, і перш за все від індивідуальних особливостей школярів, виділення варіантності як типової властивості методичної системи набуває особливої значущості. Вона передбачає диференціювання навчального матеріалу за рівнем складності, зокрема, завдань. Технологія пред'явлення завдань така: спочатку передбачається цілком самостійне їх виконання, потім (якщо виникає така потреба) наводяться певні підказки і, нарешті, даються поопераційні вказівки. Перехід від складнішого формулювання завдання до простішого забезпечує індивідуалізацію навчання засобами підручника.

Зауважимо, що типові властивості методичної системи Л. В. Занкова не є критеріями відбору предметного змісту освіти в підручники розвивального спрямування, однак вони суттєво поглиблюють розуміння зазначеної проблеми, окреслюють теоретичні підходи до їх виділення. Перелік таких критеріїв запропонувала А. В. Полякова:

- процесуальний характер пред'явлення навчального матеріалу у взаємозв'язку з його багатогранністю, відображенням у ньому колізій, варіантності;
- поглиблення теоретичного змісту навчальної дисципліни з метою забезпечення широти і системності знань;
- використання текстів різних типів;
- урізноманітнення репродуктивних завдань, включаючи ігрові форми та цікаві вправи;

- використання творчих завдань на класифікацію, групування, порівняння, узагальнення навчального матеріалу;
- забезпечення засобами підручника функції індивідуалізації навчання (за допомогою варіативних завдань для надання дозованої допомоги учням).

*Узагальнені критерії відбору змісту навчання* включають критерії цілісності; наукової загальноновизнаності; наукової і практичної значущості матеріалу; його міжпредметності; перспективності знань; інформативної вагомості окремих фактів, понять тощо; необхідності й достатності інформації; відповідності навчального матеріалу віковим можливостям учнів; відповідності часу, відведеному на його засвоєння.

Є також *критерії відбору текстового матеріалу, завдань і вправ та ін.*, які розглянемо, аналізуючи основні структурні компоненти підручника.

Отже, по-перше, застосовувати всю сукупність критеріїв до підручників для школи першого ступеня неможливо, однак окремі з них можуть досить успішно відігравати роль пропускового каналу навчальної інформації для молодших школярів; по-друге, є потреба в розробці таких орієнтирів, які б не лише дозволяли, а й обмежували автора у відборі навчального матеріалу та у глибині його розкриття.

*Інформаційна функція підручника для початкової школи реалізується шляхом пред'явлення предметних знань (про навколишній світ, про способи пізнавальної і практичної діяльності, про цінності) та видів діяльності, спрямованих на засвоєння цих знань. Враховуючи вікові особливості молодших школярів, пріоритетні цілі початкової ланки освіти та основні елементи змісту освіти, вважаємо, що підручник для школи першого ступеня повинен містити засоби для формування навчальної, творчої, оцінної та художньо-естетичної діяльності (їх інтегруючою основою виступає мовленнєва діяльність; неабияку роль у реалізації практичного аспекту шкільного змісту відіграє трудова діяльність).*

### **3.1.2. Розвивальна функція**

Закон України про загальну середню освіту чітко визначає, що шкільна освіта покликана сприяти розвитку особистості, який реалізується передусім змістом навчального матеріалу.

У зв'язку з цим актуалізується проблема функціонального забезпечення підручника як носія цього змісту, особливо його розвивальної функції, оскільки «істинно гуманною початкова освіта стане тільки тоді, коли вона набуде справді розвивального характеру»\*.

Термін «розвивальне навчання» належить Й. Г. Песталоцці, а його ідеї про розвивальне навчання К. Д. Ушинський назвав «великим відкриттям дидактики» й усіяко розвивав у своїх працях. Саме він критикував тодішніх представників теорії формальної та матеріальної освіти за їх односторонність у розумінні змісту освіти і дійшов висновку, що оволодіння знаннями та розвиток розумових здібностей учня – дві сторони єдиного процесу навчання. Звідси випливає, що підручник також повинен сприяти розв'язанню вказаних завдань – допомагати засвоєнню відповідних знань, передбачених навчальними програмами і державними стандартами освіти, а також вчити дитину мислити, розвивати її розумові здібності.

Необхідна ознака систем розвивального навчання – наявність розвивальної мети. Проаналізуємо під цим кутом зору найбільш відомі концепції.

Деякі вчені (Д. М. Боголюбський, Н. О. Менчинська та ін.) вважають, що розвивальне навчання спрямоване насамперед на розвиток розумових сил, тобто увагу акцентують на інтелектуальному розвитку учнів.

На думку Л. В. Занкова, мета розвивального навчання полягає у його спрямованості на «загальний розвиток особистості школяра» (термін ученого), під яким він розумів передусім психічний розвиток.

Теоретичною основою системи розвивального навчання Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова є концепція навчальної діяльності, зорієнтована на засвоєння теоретичних знань. Саме оволодіння знаннями такого виду, на думку вчених, сприяє формуванню у школярів теоретичного мислення, що, у свою чергу, забезпечує оволодіння інтелектуальними вміннями – аналізом, рефлексією, моделюванням, плануванням, тощо.

\* Давидов В. В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 6.

Аналіз зазначених концепцій дає змогу стверджувати, що предметом розвитку в них виступає насамперед розумовий розвиток. Такий підхід відображено і в трактуванні вченими сутності поняття «розвивальне навчання»: це навчання, яке «забезпечує повноцінне засвоєння знань, формує навчальну діяльність і тим самим безпосередньо впливає на розумовий розвиток»\*. За такого розуміння інші сфери психіки школяра (вольова, емоційна) залишаються поза увагою вчених.

Оригінальною вважаємо точку зору Ш. О. Амонашвілі, система розвивального навчання якого базується на особистісно-гуманному підході до учнів і спрямована на цілісне формування особистості, що включає розвиток не лише психічних процесів, а й певних якостей. Поглиблюючи ідею загального розвитку Л. В. Занкова, Ш. О. Амонашвілі у його зміст вводить такі особистісні характеристики, як почуття вільного вибору, потреби і мотиви, ставлення до дійсності, інтереси.

Складовими розвивального навчання у початкових класах, на думку О. Я. Савченко, є: розвиток процесів сприймання; формування загальнонавчальних умінь і навичок; нагромадження індивідуального досвіду пошукової діяльності; розвиток уяви і літературної творчості; вправління у комбінуванні, конструюванні, перетворенні.

Аналіз сучасних наукових досліджень з означеної проблеми свідчить про поглиблене розуміння сутності розвивального навчання. Вчені схиляються до думки, що йдеться не лише про інтелектуальний розвиток учня; розвивальне навчання спрямоване на формування особистісних якостей дитини – допитливості, цілеспрямованості тощо. Тому як синонім вживається термін «особистісно орієнтоване навчання».

Дедалі частіше поглиблене розуміння розвивального навчання трактується науковцями як «розвивальна освіта». «На відміну від розвивального навчання, для розвивальної освіти предметом розвитку є психічний розвиток учня в цілому, тобто розвивальна освіта включає в себе, крім інтелектуальної і/або особистісної сфер психіки, також і емоційну, і духовно-моральну, і навіть тілесну (психосоматичну) сфери психіки і,

\* Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – С. 5.

можна сказати, свідомість (у широкому розумінні) індивіда в цілому»\*.

Пріоритетність завдань цілісного формування особистості молодшого школяра зумовлює необхідність створення підручників, здатних змоделювати розвивальний, особистісно зорієнтований навчальний процес.

Особливості підручника для початкової школи в умовах розвивального навчання досліджувала А. В. Полякова. Аналіз здійснювався за такими параметрами: функціональні особливості; характер змісту освіти; структура; технологія представлення засобів керівництва пізнавальною діяльністю учнів. На основі отриманих результатів дослідниці робить висновок про доречність розширення функцій підручника, зокрема тих, що забезпечують процесуальний компонент навчальної діяльності (передусім розвивальної).

Нами вивчалися основні підходи до розуміння зазначеної функції та шляхи її реалізації в підручниках для школи першого ступеня.

Наявний науковий фонд дозволяє зробити певні висновки щодо статусу розвивальної функції:

- по-перше, деякі вчені (В. Г. Бейлінсон, Д. Д. Зуев) об'єднують її з виховною, виділяючи так звану розвивально-виховну (не заперечуючи взаємозв'язку між вказаними функціями, вважаємо, що кожна з них покликана реалізувати свої, специфічні завдання);
- по-друге, іноді розвивально-виховна функція вживається як синонім до розвивальної, хоча акцент робиться на розвивальних можливостях підручника (наприклад, за А. В. Поляковою, розвивально-виховна функція потребує, зокрема, посилення інформаційної функції сучасного підручника початкових класів засобами текстового матеріалу, а саме збільшення питомої ваги теоретичних знань як необхідної «поживи» для розвитку мислення учня);
- по-третє, Л. В. Занков, А. В. Полякова, О. Я. Савченко

\* Панов В. И. От развивающего обучения к развивающему образованию // Известия РАО. – 2000. – № 2. – С. 66.



виділяють розвивальну функцію як провідну підручників для молодших школярів.

Зауважимо, що іноді елементи цієї функції науковці включають у зміст інших (наприклад, у функцію самоосвіти, організаційно-процесуальну). Такий підхід вважаємо необґрунтованим, оскільки розвивальна функція хоча і пов'язана з названими, однак має повне право на автономне існування.

Проаналізуємо сутність вказаної функції. Ось приклади деяких трактувань:

- «Розвивальна функція підручника полягає в тому, що він не тільки озброює системою знань, але і сприяє загальному розвитку учня – розвитку мотивів учіння, пам'яті, мислення, уяви, мовлення й інших здібностей, умінь аналізувати, узагальнювати, виділяти головне, а також навичок планування, самоконтролю. Серед загальнонавчальних навичок і умінь першочерговими є навички швидкого читання, письма, лічби і виділення головного»\*.
- «Підручник повинен задавати не тільки систему знань, але і моделювати структуру пізнавальної діяльності... Тільки тоді він буде виконувати власне розвивальну функцію»\*\*.

Реалізація розвивальної функції у підручниках для початкової школи передбачає:

- знання закономірностей розумового розвитку молодшого школяра й уміння їх використовувати під час побудови підручника; спеціальну організацію навчального матеріалу з урахуванням психолого-педагогічних закономірностей пізнавальної діяльності учнів початкових класів; забезпечення формування засобами підручника способів розумової діяльності (І. С. Якиманська);
- надання підручнику виразних ознак певної педагогічної технології; уміння автора спроектувати в текстах, завданнях, схемах тощо розгорнутий процес самоучіння (О. Я. Савченко);

\* Дидактика современной школы / Под ред. В. А. Онищука. – К.: Рад. школа, 1987. – С. 117.

\*\* Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника (Круглый стол) // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 69.

- озброєння учнів системою знань; розвиток мотивів учіння, пам'яті, мислення, уяви, мовлення й інших здібностей; уміння аналізувати, узагальнювати, виділяти головне, а також навичок планування, самоконтролю (В. Ф. Паламарчук).

Поглиблює розуміння сутності зазначеної функції підручника трактування дидактами розвивальної функції початкового навчання (класичної), зміст якої полягає «в активізації процесу пізнання, в оволодінні логікою мислення, логічними операціями, прийомами думки, судженнями, умовиводами; у формуванні інтересу до учіння й пізнання навколишнього світу; у формуванні позитивних мотивів учіння, розвитку здібностей»\*.

Отже, аналіз існуючого наукового доробку (на дидактичному рівні) дає змогу стверджувати, що розвивальний вплив підручника на особистість молодшого школяра здійснюється у таких напрямках:

- розвиток психічних процесів;
- формування загальнонавчальних умінь і навичок;
- розвиток творчих здібностей.

У процесі навчання ці якості формуються не ізольовано; вони перебувають у тісних взаємозв'язках і взаємозалежностях.

Обов'язкова ознака якісного підручника – наявність засобів для формування **загальнонавчальних умінь і навичок**. Зауважимо, що, на відміну від предметних (тобто тих, які формуються на спеціальних навчальних предметах), загальнонавчальні уміння мають міжпредметний характер, а основним засобом їх розвитку є навчальні завдання (запитання, вправи, задачі).

Розробляючи пізнавальні завдання такого виду, авторам підручників варто пам'ятати пораду Ю. К. Бабанського про те, що загальнонавчальні уміння і навички формуються не якимись «нейтральними» вправами логічного чи іншого характеру, а насамперед під час виконання звичайних навчальних вправ. Оптимальна організація формування навичок навчальної праці передбачає, що вчитель із декількох можливих вправ

\* Баранов С. П. Образовательная, воспитательная, развивающая функции начального обучения // Начальная школа. – 1986. – № 10. – С. 5.

буде намагатися вибрати ті, які одночасно з повідомленням знань і відпрацюванням предметних умінь будуть давати максимально можливою «загальнонавчальну віддачу».

Д. М. Богоявленський і Н. О. Менчинська підкреслюють, що матеріал вправ деякою мірою може бути різним, а повторюватися мають ті мислительні операції, які потрібні для успішного розв'язання однорідних, але не тотожних завдань. Ці концептуальні положення знайшли подальший розвиток у працях інших дослідників.

Орієнтиром для авторів підручників має стати програма «Формування загальнонавчальних умінь і навичок», розроблена О. Я. Савченко, яка є складовою частиною навчальних програм для початкової школи. Вона передбачає оволодіння чотирма групами умінь: організаційними, загальномовленневими, загальнопізнавальними, контрольнo-оцінними. Такий розподіл здійснено з урахуванням структури навчальної діяльності й забезпечує реалізацію одного із важливих її компонентів – процесуального.

Перелік вказаних умінь досить широкий, тому ми виділили серед них *провідні*, а також спробували виявити можливості підручника щодо формування цих умінь.

Неабияке значення для виховання **організованості** мають уміння планувати свою діяльність, користуватися підручником (а також іншими друкованими джерелами інформації).

*Планування* – мислительний процес, сутність якого полягає у попередньому усвідомленні змісту й послідовності розумових і практичних дій, необхідних для досягнення поставленої мети.

Важливим засобом формування цього уміння можуть бути такі види вправ: відповіді на запитання за змістом прочитаного; підбір у тексті речень для відповіді на поставлене запитання; встановлення відношення «спочатку – потім»; вправи на визначення послідовності описуваних подій; поділ тексту на логічно завершені частини (за поставленими запитаннями і без них); підбір заголовка до абзацу, тексту в цілому, ілюстрації; складання плану твору; переказ твору за поданим планом; відновлення деформованого тексту, пунктів плану; складання плану виконання завдання (виготовлення виробу, розв'язування задачі то-

що); завдання на аналогію, на знаходження подібних прикладів у навколишньому житті.

Обов'язковою умовою успішного навчання молодших школярів вважаємо оволодіння *умінням працювати з підручником*. Зазначимо, що розвиток цього уміння передбачає два моменти: а) засвоєння знань про особливості побудови навчальної книги; б) формування уміння працювати з кожним із її структурних компонентів.

Перший напрям включає роботу такого змісту:

- ознайомлення із зовнішнім виглядом підручника: обкладинка (прізвище автора; назва підручника; клас, для якого він призначений; номер частини – для першого чи другого семестру), титульна сторінка (місто і рік видання; назва видавництва; інстанція, яка рекомендує підручник до використання; на звороті титульної сторінки – паспорт книги, прізвище художника, умовні позначення), остання сторінка (прізвище, ім'я та по-батькові автора (авторів); прізвища працівників редакції – редактора, художнього редактора, художника обкладинки, технічного редактора, коректора; дані про те, коли підручник здано до набору у видавництво та підписано до друку, тираж, адреса виробництва);
- засвоєння знань про структуру книги: поурочне (тематичне) структурування навчального матеріалу; узагальнюючі блоки; запитання для самоконтролю; додаткові пізнавальні матеріали тощо;
- ознайомлення з апаратом орієнтування підручника: передмова (вступне звернення до читача), сигнали-символи, зміст тощо.

Результатом такого аспекту діяльності має стати вільне орієнтування учнів на сторінці підручника, у межах теми, усієї книги.

Виходячи з того, що шкільний підручник розглядається в дидактиці як складна система, структурними компонентами якої є текст, апарат організації засвоєння, апарат орієнтування, ілюстративний матеріал, важливо вчити учнів працювати з кожним із виділених компонентів.

Додамо: проблема не вичерпується лише тим, щоб учителі

цілеспрямовано і систематично формували в учнів уміння працювати з книгою; не менш важливо засобами підручника спонукати учнів до оволодіння цим цінним загальнонавчальним умінням.

**Загальномовленнєві уміння** передбачають формування культури мовлення і слухання. До провідних серед них варто віднести такі: уміння слухати, відповідати, запитувати, міркувати.

*Уміти слухати* означає одночасно розуміти і запам'ятовувати інформацію, визначати головне і другорядне, мати своє ставлення до прослуханого. Це уміння тісно пов'язане з *умінням відповідати* на запитання (учителя, однокласника, тексту), психологічна природа якого досить складна.

Зазначені уміння мають широку сферу застосування, формуються під час виконання всіх без винятку завдань, на матеріалі різних навчальних предметів, однак ефективними є такі види вправ: переказ прочитаного; стислий і поширений опис добре відомих предметів; продовження розповіді (оповідання); поширення речень; словесне малювання картин; складання казок, віршів, невеличких оповідань, задач, розповідей на вільну тему тощо.

Авторам підручників доцільно передбачити систему завдань, спрямованих на формування *уміння запитувати*. З цією метою варто пропонувати учням формулювати так звані «вільні» запитання (наприклад, «Як ти запитаєш товариша про його улюблене завдання?», «Про що ти хотів би запитати маму?») і з певною метою («Які запитання зі словом «чому» ти поставив би до даного твору?», «Сформулюй запитання, яке допоможе дівчинці знайти помилку»). Ефективними є завдання на постановку запитань до тексту, автора твору, дійових осіб, до умови задачі, правила; на продовження діалогу, доповнення тексту. Уміння запитувати є необхідною умовою розвитку допитливості, формування пізнавальних інтересів.

*Уміння міркувати* – це уміння пов'язувати між собою різні знання, щоб у кінцевому рахунку відповісти на поставлене запитання, розв'язати мислительну задачу. Таким чином, це уміння – комплексне, у ньому інтегруються уміння логічно мислити і зв'язно, послідовно висловлювати думки.

Доцільними з точки зору розвивального навчання є завдання, що вимагають зміни, перетворення результату чи способу його отримання (наприклад, переказати текст, змінивши особу, від якої ведеться розповідь; скласти задачу, обернену даній; змінити умову задачі, залишивши запитання); на встановлення закономірностей (продовжити ряд чисел, заповнити квадрати та ін.); визначення причинності описаних подій; висловлення своїх міркувань щодо прочитаного («Що тебе здивувало в цьому творі?», «Про що дізнався вперше?», «Коли найбільше хвилювався?» та ін.); складання задач за загальними характеристиками даних («Склади задачу, коли відомі відстань і швидкість»), за виразом, за поданим запитанням; підбір слів, близьких (проти-лежних) за значенням; відгадування загадок, ребусів, кросвордів тощо.

**Загальнопізнавальні уміння** передбачають оволодіння основними мислительними операціями. Провідними серед названої групи визнано уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати.

*Аналіз* – це мислительна операція, що полягає у розчленуванні цілого на частини, у виділенні ознак предмета чи явища. З метою формування цього уміння засобами підручника доречно передбачити в його змісті такі види вправ: на виділення ознак; відгадування предмета за його ознаками; підбір слів, яким відповідають вказані ознаки; знаходження різних способів виконання завдання (вибрати найбільш раціональний); аналіз навчальної задачі; різнобічний аналіз предмета; розв'язування задач з недостатніми або зайвими даними тощо.

Учні мають усвідомити, що аналізувати предмети можна за різними ознаками (кольором, розміром, формою, матеріалом тощо), а серед виділених ознак є головні, тобто ті, що завжди притаманні об'єкту, і другорядні, які в одних випадках характерні для нього, а в інших – ні. Тому в системі навчальних завдань підручника доцільно передбачити вправи на визначення головного: виділення головних ознак предмета, явища; знаходження слів, що мають найважливіше значення для розуміння тексту; відшукування у тексті речення, яке несе найбільше смислове навантаження; визначення головної думки твору; співвіднесення назви твору зі змістом, змісту – з прислів'ям; стислий переказ прочитаного та ін.

Вчені трактують *порівняння* як розумову діяльність, у процесі якої виділяються ознаки, відшукуються серед них спільні і відмінні, а на основі цього – їх узагальнення, підведення під поняття. *Узагальнення*, на думку психологів, – це знаходження спільного у предметах і явищах; це комплексне уміння, структурним компонентом якого є порівняння.

Необхідною умовою формування зазначених умінь є використання завдань на узагальнення, на вилучення «зайвого». Принагідно зауважимо, що, виконуючи такі вправи, учні повинні не лише назвати «зайве», а й обґрунтувати свою думку.

З іншого боку, психологи вказують на необхідність використання у процесі навчання завдань як на узагальнення, так і на конкретизацію загальних положень, оскільки для молодших школярів характерне узагальнення на основі незначної кількості матеріалу, іноді за несуттєвими ознаками, що часто призводить до хибних висновків.

Підручник має містити завдання на порівняння (слів, виразів, задач, предметів тощо); добір родового поняття до видових і навпаки; логічне групування предметів (за вказаною ознакою або виділеною самостійно); на визначення понять; заміну словосполучення одним словом; використання різних видів переказів (розгорнутий, стислий, вибіркового тощо).

З метою аналізу художніх творів доцільно пропонувати учням визначити місце і час описаних подій; порівняти дійових осіб твору (двох творів); простежити зміни в їхній поведінці, настрої, характері; порівняти картини природи; порівняти два твори, різні за жанрами, тощо. Особлива увага звертається сучасними дослідниками на необхідність збільшення кількості передтекстових завдань. Вважають, що такі завдання забезпечують установку на читання, привчають школяра до «думання над книгою» (термін В. О. Сухомлинського).

Невід'ємним структурним компонентом навчальної діяльності є дії контролю й оцінки (В. В. Давидов, А. К. Маркова). Звідси випливає важливість виділення серед загальнонавчальних умінь окремої групи – **контрольно-оцінних**, які передбачають оволодіння умінням

орієнтуватися на зразок, здійснювати само- і взаємоконтроль, висловлювати оцінні судження.

Дослідження свідчать, що ефективне формування самоконтролю у молодшому шкільному віці можливе лише на основі *добре засвоєного зразка*, з яким учні можуть співвідносити свої дії. Важливо переконати молодших школярів у тому, що виконувати завдання так, як їм показують, – означає виконувати правильно, якісно. Зразок дії повинен бути добре засвоєний, перш ніж учні почнуть використовувати його з метою самоконтролю. Окрім цього, для повноцінного формування контрольних умінь неабияке значення має уміння зіставляти свої дії зі зразком. Тому варто наводити у підручниках зразки виконання завдань, а також засобами книги спонукати учнів звертатися до них з метою самоконтролю.

Необхідна умова повноцінного формування контрольних оцінних умінь – ознайомлення молодших школярів з конкретними *способами самоконтролю*, які є специфічними для різних навчальних предметів. Так, наприклад, підручник з математики може пропонувати такі види завдань: повторне розв'язування того самого прикладу; виконання обернених обчислень; застосування переставної властивості додавання (множення); розв'язування «кругових» прикладів; знаходження помилок в обчисленнях тощо.

Особлива роль у підручниках відводиться відповідям. Їхня функція – контролююча. Відповіді сприяють здійсненню самоконтролю, дають змогу учневі дізнатися про правильність виконання завдання, не чекаючи, поки роботу перевірить учитель. Такий підхід розвиває почуття впевненості у власних силах, формує бажання вчитися. Ці орієнтири можуть бути представлені в підручниках у різній формі: вписати приклади з відповіддю 50 (з одноцифровими результатами, з однаковими відповідями); використати для контролю числа, які є відповідями (вони подані не в тому порядку, в якому записані приклади); перевірити себе: кожна наступна відповідь має бути більшою за попередню тощо.

Під час розв'язування задач учні можуть користуватися відомими в методиці викладання математики способами їх перевірки: прикидка відповіді або встановлення меж шуканого



числа; розв'язування задачі іншим способом; складання і розв'язання оберненої задачі; встановлення відповідності між результатом і умовою задачі.

У підручниках з рідної мови доцільними є завдання на повторення правила написання; зіставлення роботи з текстом, словником, зі зразком; впізнавання орфограм на певне правило; відповіді на контрольні запитання, які даються з метою перевірки засвоєння матеріалу.

Зауважимо, що контрольні уміння формуються не закликами («Перевірте роботу», «Ще раз перевірте»), а створенням спеціальних умов, які спонукають учнів до самоконтролю. Підручники мають містити певні орієнтири, що дають змогу дитині визначити правильність виконання завдання.

Ефективне формування *оцінних умінь* передбачає наявність завдань на оцінювання процесу та результату діяльності. Саме вони привчають молодших школярів аналізувати власний процес учіння, формують рефлексію як необхідну умову повноцінного навчання.

Психологи виділяють певний підхід у методиці формування загальнонавчальних умінь і навичок: учень має знати суть даного уміння і вміти самостійно ним користуватися. А для цього, вважає Д. Д. Зуєв, треба науково обґрунтувати, у яких класах під час вивчення яких розділів курсу необхідне і можливе вироблення уміння виконувати ту чи іншу операцію (дію) внутрішнього (розумового) чи зовнішнього плану, на якому етапі навчання доцільно повідомити узагальнене знання про структуру певного уміння.

Володіння сукупністю провідних загальнонавчальних умінь і навичок вчені називають *умінням учитися*.

Поняття «уміння вчитися» Ю. К. Бабанський трактує як володіння сукупністю основних загальнонавчальних (міжпредметних) умінь і навичок. Деталізує його зміст О. Я. Савченко: «Учень вміє вчитися, якщо він визначає сам або приймає мету, яку ставить учитель, відповідно до неї планує і виконує необхідні дії, контролює їх та оцінює свої результати»\*.

Суттєво збагачують уявлення про сутність даного феномена

\* Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – С. 170.

дослідження психологів. Враховуючи двосторонній характер процесу навчання, Г. А. Цукерман визначає уміння вчитися як здатність чітко усвідомлювати межі своїх знань і умінь та переборювати ці межі, навчати самого себе, бути учнем і вчителем одночасно, в одній особі; самостійно знати і робити те, що на початку навчання виконується лише у співдружності з учителем.

Розглянемо інші (найсучасніші) трактування аналізованого поняття: уміння вчитися є здатність суб'єкта навчальної діяльності до самостійного виходу за межі своїх знань і умінь з метою пошуку нових способів дії; уміння вчитися, доступне молодшим школярам, входить у базові здібності саморозвитку; удосконалювати, вчити самого себе – значить будувати стосунки з самим собою як з «іншим», таким, що змінюється, який вчора думав і діяв не так, як сьогодні.

У поданих означеннях чітко простежуються основні компоненти уміння вчитися:

- а) рефлексивні дії та операції, необхідні для того, щоб відділити відоме від невідомого, усвідомити недостатність наявних знань, умінь та навичок, тобто відповісти на перше питання самонавчання: чого навчатися?;
- б) продуктивні дії й операції, які потрібні для оволодіння новими знаннями та уміннями і дають відповідь на друге питання самонавчання: як навчитися?

Рівень сформованості цього уміння значною мірою зумовлюється віковими особливостями школярів. У контексті аналізованої проблеми заслуговують на увагу дослідження вчених щодо можливостей розвитку даної якості у рамках початкової школи (Н. К. Поливанова, Г. А. Цукерман):

- на ранніх етапах навчання, коли навчальна діяльність може здійснюватися лише як спільна діяльність дитини і дорослого, уміння вчитися виявляється як здатність дитини ініціювати специфічну навчальну взаємодію з учителем;
- для дитини 6–7 років уміння вчитися – це насамперед уміння включатися й ініціювати специфічне навчальне співробітництво;
- здатність навчати себе з допомогою іншого (вчителя), тобто ініціювати навчальне співробітництво, є найбільш

ранній інтерпсихічний вияв майбутнього вміння вчитися;

- підсумок початкової освіти – це дитина, яка навчає себе з допомогою дорослого, тобто здатна відповісти на два запитання: «Чи можу я розв'язати дану задачу?» і «Чого мені не вистачає для розв'язання?»;
- вміння вчитися в його розвинутих та індивідуалізованих формах складається за межами молодшого шкільного віку. У початковій школі суб'єктом навчальної діяльності є клас як навчальна спільність.

Вважаємо, що виділені характеристики можуть виступати основою для розробки психолого-педагогічних критеріїв сформованості вміння вчитися у молодшому шкільному віці, а також для з'ясування проблем наступності.

Зіставивши точки зору дидактиків і психологів на трактування сутності зазначеного поняття, помічаємо, що науковий пошук педагогів зорієнтований в основному на розробку технології формування загальнонавчальних умінь і навичок, тоді як психологи надають перевагу розвитку рефлексії як необхідної умови вміння вчитися.

Загальновизнаним у науці вважається положення про те, що міжпредметні вміння формуються як прямим, так і опосередкованим способами. Прямий спосіб включає вказівки, що і як учні мають виконувати. Він виражається в цілеспрямованому оволодінні навчальною діяльністю шляхом виконання відповідних завдань і вправ.

Опосередкований спосіб створює умови, які сприяють набуттю молодшими школярами необхідних умінь, і здійснюється через підбір та організацію змісту й методів навчання, забезпечення емоційно позитивного тла уроку. Неабияке значення має використання різних способів заохочення успіху в навчанні.

Формуючи у молодших школярів вміння вчитися, ми сприяємо тому, що дитина стає не лише об'єктом навчання, а й його суб'єктом, тобто носієм двох груп якостей – рефлексивних, необхідних для того, щоб зрозуміти навчальну задачу, усвідомити недостатність наявних знань та умінь, і продуктивних, які потрібні для набуття нових способів діяльності.

*Аналіз наявного наукового доробку дає змогу стверджувати, що розвивальний вплив підручника на особистість молодшого школяра здійснюється у таких напрямках: розвиток психічних процесів, формування загальнонавчальних умінь і навичок, розвиток творчих здібностей. Основним засобом вироблення зазначених новоутворень виступають завдання і вправи, складені з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального компонентів навчання.*

### **3.1.3. Виховна функція**

Домінуючою ознакою сучасного етапу розвитку національної системи освіти є гуманізація навчально-виховного процесу, що передбачає визнання людини найвищою цінністю, повагу до її особистості та гідності, виховання загальнолюдських якостей. Розв'язання зазначених завдань за допомогою підручника відбувається шляхом повноцінної реалізації у ньому наперед виховної функції.

Зауважимо, що зазначена проблема не є новою у психолого-педагогічній науці. Сутність виховної функції розкрита у працях В. Г. Бейлінсона, Д. Д. Зуєва. На необхідність посилення виховної спрямованості навчальної книги вказував М. М. Скаткін. О. С. Богданова та О. Д. Калініна проілюстрували (на прикладі читанок) підхід до аналізу підручників для початкової школи з точки зору реалізації в них виховної функції. Національну спрямованість змісту українських шкільних підручників з читання для молодших школярів у період другої половини XIX – XX століття вивчала Н. М. Кузьменко. Отже, наявний науковий фонд свідчить про те, що проблема повноцінної реалізації у підручнику для школи першого ступеня виховної функції цілісно не досліджувалася. З іншого боку, науковці стверджують, що демократичні перетворення в освіті, крім позитивних явищ, призвели до фактичного руйнування виховної функції процесу навчання, що пов'язано з неправильним трактуванням принципу деідеологізації освіти. Таким чином, існує потреба посилити виховну спрямованість цього виду навчальної літератури, основне призначення якої полягає у належному відображенні в підручнику досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності.

**Досвід емоційно-ціннісного ставлення** – це «система норм ставлення до світу, до діяльності, до людей – словом, система ціннісних орієнтирів. Він характеризується тим, що передбачає засвоєння соціального досвіду, нагромадженого суспільством...»\*, а *ціннісне ставлення* вчені розглядають як емоційне ставлення людини до певних об'єктів (норм, явищ, процесів, предметів). Отже, йдеться про два аспекти проблеми: з одного боку, про виховання системи цінностей, а з іншого – про формування афективної сфери школярів (емоцій, почуттів тощо). Виходячи з того, що емоції та почуття є основою мотивації діяльності, цей аспект проблеми розглянемо у контексті мотиваційної функції підручника. А зараз основну увагу зосередимо на виявленні можливостей підручника щодо формування в учнів системи цінностей.

Виходячи з того, що цінності вважаються важливим регулятивно-орієнтувальним чинником, який визначає соціальну поведінку й діяльність особистості, їхнє функціональне призначення вчені вбачають у таких моментах: а) в оцінюванні значення того чи іншого об'єкта; б) у вибіркового формуванні й визначенні ставлення до світу; в) у регулюванні спрямованості діяльності.

Першим кроком на шляху до повноцінного відображення в підручнику даного елемента змісту освіти має стати виділення тих об'єктів, до яких потрібно сформувавши ціннісне ставлення, тобто йдеться про **в и б і р ц і н н о с т е й**.

Зазначимо, що у зв'язку з переоцінкою системи цінностей, яка відбулася наприкінці ХХ століття, помітно зріс інтерес науковців до цього аспекту проблеми; неодноразово робилися спроби виділити *домінуючі цінності* й певним чином згрупувати їх.

Теоретичний підхід до виділення цінностей сформульований О. В. Сухомлинською: «Оскільки кількість цінностей обмежена для сприйняття й усвідомлення особистістю», то «мета педагогічного впливу полягає в прилученні дитини до тих цінностей, що мають універсальне значення, абсолютний та

\* *Лернер И. Я.* Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещения, 1978. – Вып. 6. – С. 52.

об'єктивний характер і, що найважливіше для виховання, позитивну спрямованість»\*.

У контексті гуманітаризації освіти вчені виділяють такі напрями формування в учнів системи ставлення: до самого себе (естетичне виховання); до інших людей і суспільства (етичне виховання); до виробництва (економічне виховання); до природи (екологічне виховання); до суспільства (правове виховання).

Відома спроба класифікувати цінності з урахуванням сфер їх застосування (сфера особистого життя; життя в родині; стосунки в суспільстві; національно-державне життя; ставлення до всіх людей на Землі; ставлення до природи – як власного організму, так і природи навколишньої). У зв'язку з цим виділяють цінності особистого життя, цінності родинного життя, громадянські цінності, національні цінності, абсолютні вічні цінності, валео-екологічні цінності.

Інша точка зору полягає в тому, що «бути особистістю», тобто володіти емоційно-ціннісним ставленням, – значить набути досвіду виконання специфічних особистісних функцій – вибірковості, рефлексії, смисловизначення, вольової саморегуляції, соціальної відповідальності, креативності, автономності.

Новим у відборі змісту шкільної освіти є його антропологічна спрямованість, у центрі якої – людина як органічне поєднання біологічного, духовного (культурного) та соціального. Такий підхід у відборі цінностей можна вважати теоретично обґрунтованим, оскільки він, з одного боку, розглядає людину як цілісність у єдності найважливіших її складових, а з іншого – окреслює напрями, які дають змогу виділити в межах кожного із них домінуючі цінності для конкретного вікового періоду.

У національній системі освіти все відчутніше утверджується особистісно зорієнтований підхід до визначення змісту навчання. На відміну від так званої «знанневої» педагогіки, яка була скерована на реалізацію переважно освітньої функції школи, в сучасних умовах пріоритетом визнано людську особистість. «Особистісно орієнтований зміст освіти спрямований на роз-

\* Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 26.

виток природних особливостей людини (здоров'я, здатності думати, відчувати, діяти); її соціальних якостей (бути громадянином, сім'янином, трудівником) і якостей суб'єкта культури (свободи, гуманності, духовності, творчості). При цьому розвиток природних, соціальних і культурних засад відбувається у контексті загальнолюдських, національних і регіональних цінностей»\*.

Пріоритетом навчально-виховного процесу на сучасному етапі розвитку національної школи визнано виховання патріотизму як поєднання загальнолюдського і національного, що співвідносяться у змісті освіти як ціле й частина. Нове смислове наповнення цього феномена полягає в освоєнні фундаментальних духовних цінностей – добра, гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, культури миру, збереження природи тощо, а також у формуванні національної свідомості, любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їхнє майбутнє. Отже, підручник має укладатися відповідно до ідеології демократичного суспільства, сприяючи тим самим соціалізації підростаючого покоління.

Одним із основних параметрів особистісного розвитку школяра на сучасному етапі визнано орієнтування його на **загальнолюдські цінності**. І такий вибір не випадковий, оскільки дитина – це насамперед житель планети, член світового співтовариства, громадянин своєї країни, член своєї сім'ї та ін., тобто вона повинна володіти усіма тими цінностями, які притаманні людині незалежно від її національності, установок у сім'ї тощо.

Загальнолюдські якості мають свої пріоритети: людина, її життя, здоров'я, сім'я, природа, праця, наука, освіта, естетика, моральні цінності (чесність, порядність, доброта, почуття власної гідності тощо). Доповнюють зазначений перелік такі цінності: самоцінність людини і людського життя, любов, діти, щастя, воля, рівність, справедливість, мир, а також певні якості особистості: честь, співчуття, милосердя, гуманність, миролюбність, взаємодопомога.

Досвід переконує, що загальнолюдські цінності засвоюють-

\* Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С. 148.

ся найбільш успішно в поєднанні з національними, оскільки розглядаються як дві сторони загальнолюдського процесу. Підтвердження цих слів знаходимо у Григорія Ващенко: «...мораль окремих народів і навіть різних верств суспільства має свої характеристичні риси, але поряд з тим є загальнолюдська мораль, подібно до того, як є загальнолюдські норми логічного мислення, що дають можливість людям різних рас, різних станів і різного культурного розвитку бодай в основному розуміти один одного»\*.

Орієнтиром для відбору в підручники **національних цінностей** може слугувати Концепція національного виховання, яка головну мету національного виховання трактує як передачу молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України.

Інтегруючим ядром змісту сучасних навчальних книг для молодших школярів, на думку дослідників, має стати українознавство, яке є першоосною для утвердження моралі й громадянськості, формування культури почуттів.

Відбираючи систему цінностей, варто мати на увазі такі моменти: по-перше, її важко задати повним списком, оскільки окремі цінності тісно взаємопов'язані, взаємопроникають одна в одну; по-друге, критерієм відбору цінностей має стати їхня гуманістична спрямованість (загальнолюдська сутність), а також рівень соціального досвіду учнів; по-третє, відбір цінностей потрібно здійснювати з урахуванням віку школярів.

Іншим аспектом аналізованої проблеми є включення ціннісно орієнтованого матеріалу в зміст підручника. Вважають, що основними закономірностями процесу присвоєння цінностей є:

- інформація про ціннісний об'єкт;
- оцінювання об'єкта, у процесі якого відбувається співвіднесення його з потребами та інтересами особистості;
- вплив на емоційну сферу, тобто переживання цінності;

\* Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994. – С. 34.



- цінність усвідомлюється і виявляється в ситуації вибору.

Виходячи із зазначеного, важливо зміст підручника будувати з урахуванням виділених закономірностей, тобто у його структурі передбачити спеціальні тексти, що інформують про ті чи інші цінності; розробити відповідну систему завдань, яка включає не лише вправи на оцінювання, а й такі, що дають змогу керуватися цінностями у своїх діях (у ситуації вибору), висловлювати особистісне ставлення до того, що відбувається.

З іншого боку, у зв'язку з тим, що молодший шкільний вік вважається унікальним етапом у процесі емоційного розвитку, необхідною умовою прийняття цінності у цьому віці є емоційна насиченість навчального матеріалу, його здатність викликати в учнів переживання різноманітних почуттів: радості, гордості, захоплення, гніву, задоволення тощо, пов'язаних з цінністю, оскільки «лише через емоції, почуття, хвилювання, любов, ненависть, через життя серця дитина усвідомлює світ цінностей»\*. Таким чином, наявний тісний зв'язок виховної функції з мотиваційною.

Незаперечною є роль підручника в розумовому вихованні учнів, яке полягає передусім у формуванні умінь та навичок культури розумової праці й знаходить своє відображення у таких новоутвореннях особистості: чіткість, зібраність, організованість, самостійність; уміння доводити розпочату справу до кінця; уміння докладати вольових зусиль для подолання труднощів, які виникли у процесі роботи; уміння зосереджуватися на виконанні діяльності; уміння працювати з підручником. А емоційно-ціннісні ставлення, які виникають при цьому, надають знанням і вмінням особистісного характеру, трансформуючи їх у переконання.

Вдале поліграфічне оформлення – невід'ємна складова якісного підручника, а також важлива умова реалізації його виховної функції. Підкреслюючи велику виховну силу книги, німецький дослідник Г. Шульце вказує, що педагогічний ефект сильніший, знання засвоюються легше і міцніше, коли діти навчаються за красивими підручниками.

\* Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 25.

*Виховна функція підручника для початкової школи зорієнтована на належне відображення в ньому досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності і охоплює два аспекти: виховання ціннісних орієнтацій та формування афективної сфери школярів.*

#### **3.1.4. Мотиваційна функція**

Обов'язковою умовою повноцінної репрезентації емоційно-ціннісного компонента змісту освіти у підручниках є формування **афективної сфери** школярів, тобто належна реалізація в них мотиваційної функції.

Зазначимо: дедалі більше вчених схилиються до думки, що в умовах особистісно орієнтованого навчання цю функцію навчальної книги варто віднести до рангу провідних (Н. М. Бібік, О. В. Малихіна, О. Я. Савченко та ін.). Тобто йдеться про те, що зміст навчального матеріалу, який зафіксовано у підручнику, а також методичне забезпечення мають сприяти формуванню у молодших школярів інтелектуальних почуттів, бажання вчитися; розвиткові позитивних мотивів навчання, пізнавальних потреб та інтересів.

Аналіз мотиваційної функції розпочнемо з розкриття сутності її основних понять – емоції, почуття, мотиви, пізнавальний інтерес.

Наявний науковий фонд з цього аспекту проблеми свідчить про те, що **емоції** вчені трактують як своєрідні психічні процеси і стани, які відображають ставлення людини до навколишнього світу. Досліджено, що емоції тісно пов'язані з потребами і мотивами.

**Почуття**, на думку вчених, – це стійкі емоційні ставлення особистості до дійсності; це пізніші й складніші утворення у структурі афективної сфери, які виникають на основі емоцій.

Зважаючи на те, що емоції і почуття завжди предметні, тобто формуються передусім змістом навчального матеріалу, а таким предметним змістом для них виступають знання, уміння й навички та досвід творчої діяльності, то саме ці елементи, вважає І. Я. Лернер, виступають базою для формування емоцій.

Загальновизнаним є той факт, що успішність навчання значною мірою зумовлена ставленням учнів до навчальної діяльності. Експериментально доведено, що емоції впливають на

роботу великих півкуль кори головного мозку: позитивні емоції активізують мислення, а негативні знижують працездатність, погіршують загальний стан людини. Тому найбільш поширеним є поділ почуттів на *позитивні* й *негативні*.

«У ставленні школяра до навчання поєднані емоційне та раціональне (пізнавальне); очевидно, що як будь-яке суб'єктивно-особистісне ставлення... є єдністю переживання і знання»\*. Це положення вважаємо теоретичним підґрунтям реалізації у підручнику емоційно-ціннісного досвіду.

Розрізняють також *моральні, естетичні, інтелектуальні та практичні* почуття. Природний інтерес викликають *інтелектуальні почуття*, що виникають у процесі пізнавальної діяльності людини і виражають ставлення суб'єкта до об'єкта пізнання та до самого процесу пізнання.

Серед групи інтелектуальних почуттів найбільш поширеними у молодшому шкільному віці є такі: здивування, зацікавлення, сумнів, впевненість, радість успіху. Важливого значення В. О. Сухомлинський надавав почуттю допитливості, жадоби до знань, з яким першокласник приходить до школи. Він неодноразово закликав учителів зробити все можливе для того, щоб не погасити в дитячих душах «вогник допитливості».

Усвідомлюючи важливу роль емоцій у житті людини взагалі та у навчальній діяльності зокрема, вчені розглядають *емоційність навчання* як дидактичний принцип, який полягає у здійсненні емоційного впливу на учня – суб'єкта навчання.

Проблема забезпечення емоційності навчання засобами підручника особливо актуалізується в умовах навчання учнів початкових класів, оскільки:

- по-перше, відома думка Л. С. Виготського про єдність інтелекту та афекту (під афектом учений розумів емоційне життя людини). Це означає, що навчальний процес як мислительний завжди супроводжується певними емоціями – позитивними або негативними. З іншого боку, «думка учня початкових класів невід'ємна від почуттів і переживань» (В. О. Сухомлинський). Таким чином, емоційність навчання – важлива умова активізації пізнавальної діяльності школярів;

\* Психологические особенности учебной деятельности школьников: Межвуз. сб. науч. трудов / Отв. ред. В. Я. Топычканов. – Челябинск: ЧПИ, 1984. – С. 73.

- по-друге, психологи (Г. С. Костюк, Г. О. Люблінська та ін.) вважають емоційність характерною рисою учнів початкових класів. Ця якість виражається в тому, що діяльність молодшого школяра завжди забарвлена певними емоціями, особливо процес сприймання навчального матеріалу. Водночас у цей період воно набуває якісно інших ознак: йдеться про так звану «інтелектуалізацію афекту» (термін Л. С. Виготського).

Поглиблює розуміння проблеми твердження вчених про те, що емоції й почуття можуть виступати у ролі **мотивів навчання**, тобто спонук, стимулів до діяльності.

Молодший шкільний вік вважається початком становлення мотивації учіння (А. К. Маркова). Зважаючи на якісно нові особливості емоційної сфери цього вікового періоду (втрата дитячої безпосередності, підвищена чутливість, емоційна нестійкість, розвиток уміння володіти своїми почуттями, поява рефлексії), Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. В. Проскура та інші вчені дійшли висновку, що учні початкових класів мають чималі резерви формування мотиваційної сфери, які потрібно продуктивно використовувати. Крім цього, навчання молодших школярів полімотивоване, тому варто знати, які мотиви домінують на тому чи іншому етапі навчання. Доведено, що спочатку дітей цікавить зовнішня сторона навчання, потім домінує мотив досягнення результату навчальної праці й лише згодом формується інтерес до процесу учіння, до узагальнених способів діяльності.

Глибинним внутрішнім мотивом навчання визнано **пізнавальний інтерес**, який науковці вважають складним структурним утворенням, де переплітаються *інтелектуальні*, *вольові* та *емоційні* компоненти.

Дослідники виділяють такі особливості пізнавального інтересу порівняно з іншими мотивами навчання: домінує над усіма мотивами, активізує їх; раніше й швидше від інших усвідомлюється дитиною; створює внутрішнє середовище розвитку; істотно змінює пізнавальну діяльність, впливаючи на її характер, перебіг і результат.

Зазначимо, що проблема формування пізнавальних інтересів молодших школярів теоретично обґрунтована в дослід-

женнях Н. М. Бібік. Експериментально доведено позитивну динаміку цього новоутворення: від елементарного безпосереднього інтересу до нових фактів і цікавих явищ він переростає в інтерес до пізнання істотних властивостей предметів, до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей; виділено його переваги перед іншими мотивами (виявляється в ситуаціях, коли учень прагне вдосконалювати свою пізнавальну діяльність). Встановлено, що пізнавальний інтерес не тільки стимулює розумовий розвиток школяра, а й активно взаємодіє із системою ціннісних орієнтацій, смислом, цілями, результатами діяльності, відображає найістотніші сторони особистості, тобто сприяє цілісному її формуванню.

Складність проблеми формування пізнавального інтересу засобами підручника полягає, на думку С. М. Бондаренка, у розробці способів його формування та у створенні адекватного апарату реалізації цих способів у підручнику.

Відомий психолог виділяє умови формування пізнавального інтересу:

- розумова активність школяра;
- оптимальний для кожного учня рівень труднощів і самостійності в роботі;
- різноманітність способів діяльності;
- наявність емоційно-образного компонента в навчальному матеріалі;
- часта перевірка роботи учнів – систематичний зворотний зв'язок.

Експериментально доведено, що успішне втілення наведених умов у підручнику сприяє реалізації основних функцій навчання – освітньої, розвивальної і виховної, а також формуванню пізнавального інтересу як інтегруючої основи навчання, виховання і розвитку особистості.

З наведених трактувань сутності основних понять, що характеризують афективну сферу особистості, впливає важливе, на наш погляд, теоретичне положення, на якому має базуватися підхід до реалізації мотиваційної функції підручника: вона забезпечується змістом навчального матеріалу та способами його організації.

Істотним недоліком окремих підручників для молодших школярів вважають недостатньо продуманий відбір інформації з точки зору її значущості для дітей цього віку. Дидакти стверджують, що зміст навчання у початковій школі має бути цікавим, викликати позитивні емоції, задовольняти допитливість.

Однак вчені зауважують, що емоційний вплив підручника неправомірно зводиться лише до емоційного формулювання тексту і вираження авторських почуттів; і прозовий, точно викладений факт може стати основою для уроку, дуже цінного у виховному аспекті. Стимулюють пізнавальний інтерес учнів цікаві повідомлення у вигляді додаткових текстів (на зразок рубрики «Чи знаєш ти, що...»). У підручниках з мови, наприклад, можна використовувати такі «цікавинки»: висловлювання видатних людей про те чи інше мовне явище; повідомлення про історичні аспекти проблеми (наприклад, походження алфавіту, назв деяких розділових знаків тощо); відомості з порівняльного мовознавства тощо.

З іншого боку, як стверджує В. П. Максаковський, для підручників нового покоління є необхідною апеляція не тільки до розуму учнів, а й до їхніх почуттів. Тому з метою забезпечення у навчальному процесі єдності емоційного і раціонального вчені пропонують включати елементи гумору, забавних діалогів; підбирати матеріал, який стимулює позитивний, життєстверджуючий погляд на життя. Однак зазначають, що настав час переглянути проблему використання емоційно-художнього матеріалу в підручниках; теоретично та експериментально обґрунтувати характер і місце цього матеріалу в книгах з різних навчальних предметів і для різних вікових груп.

Практика свідчить, що учнів захоплює зміст текстів – цікавих, доступних, насичених живими образами; яскрава, образна, емоційно виразна мова підручника; глибока і послідовна логіка викладу; емоціогенний матеріал.

Реалізації мотиваційної функції підручника сприяють завдання на застосування індивідуальних та групових форм організації навчальної діяльності; ігрові ситуації та драматизації за прочитаним; персоніфіковані формулювання запитань; заохочування учнів до висловлення власної думки; виконання творчих завдань; використання діалогового стилю спілкування автора з учнем тощо.

Емоційно-ціннісне ставлення до дійсності формується також шляхом включення у підручники різних засобів заохочення і підтримки успіху в самостійній діяльності, розвитку пізнавальних потреб та інтересів.

Неабияку роль у цьому процесі відіграє також дизайн підручника. Немає ніякого сумніву в тому, стверджує Г. Шульце, що на мотивацію учіння суттєво впливає гарне оформлення і поліграфічне виконання книги, її ілюстрації, композиція сторінок і розворотів, якість друку і матеріалу (паперу та палітурки).

Аналізуючи елементи змісту освіти та шляхи їх втілення у підручнику, І. Я. Лернер вважає, що найбільш складним є спосіб фіксації досвіду емоційно-ціннісного ставлення. Відомий дидакт переконаний: вказаний елемент настільки недостатньо відображений у підручниках, що немає ніякої небезпеки перевантаження ним змісту даного виду навчальної літератури. А тому чим вдаліше автор знайде прямі й опосередковані способи емоційного впливу на учнів, тим повноцінніше виконає підручник своє призначення.

Логічним видається питання про шляхи засвоєння учнями початкових класів емоційно-ціннісного досвіду. У контексті аналізованої проблеми особливої значущості набувають такі теоретичні положення:

- цей елемент змісту освіти засвоюється шляхом переживань, тому важливо у процесі навчання активізувати почуттєву сферу молодших школярів;
- емоційно-ціннісне ставлення до дійсності формується за допомогою методу, «який ще мало обговорювався і тому вимагає детальнішого викладу. Суть методу полягає в організації засвоєння учнями ціннісного ставлення суб'єкта до об'єкта і до процесу навчання. Всі інші методи, як і той зміст, засвоєння якого вони забезпечують, можуть впливати на ставлення тільки тоді, коли ці об'єкти і діяльність учіння, тобто метод, відповідають потребам і мотивам учнів»\*;

\* Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – С. 169–170.

- вирішальна роль у засвоєнні цього елемента змісту освіти належить учителю, його умінню враховувати емоційний стан учнів, їхні мотиви та інтереси.

Зрозуміло, що не весь навчальний матеріал несе «емоційний» заряд, але кожен предмет містить аспекти, які здатні впливати на емоційну сферу учнів: зміна видів діяльності на уроці, вдале використання наочних посібників, створення проблемних ситуацій, яскравість викладу, ознайомлення з конкретними способами самоконтролю тощо. Недаремно основними в рамках школи першого ступеня визнано експонуючі методи, які спрямовані на емоційне сприймання, спонукають до переживання і формування життєвих цінностей, активізують афективно-емоційну сферу особистості школяра.

*Мотиваційна функція підручника для початкової школи націлює на формування у молодших школярів інтелектуальних почуттів; розвиток позитивних мотивів навчання, пізнавальних потреб та інтересів і реалізується двома шляхами – через емоціогенний зміст навчального матеріалу та відповідні способи його організації. Аналіз зазначеної функції дає змогу визнати її інтегруючою щодо інших, оскільки вона реалізується всіма складовими навчальної книги – змістом, структурою, оформленням тощо; акумулює в собі провідні функції підручника; є показником якісної організації навчального матеріалу. Перспективи створення особистісно орієнтованого підручника дослідники пов'язують саме із належною реалізацією в ньому мотиваційної функції.*

## **3.2. Аналіз структури підручника**

### **3.2.1. Навчальний текст**

Одним із важливих структурних елементів навчальної книги є **текст**, основне призначення якого полягає у повідомленні знань. Він конкретизує зміст програми, виступає потужним носієм навчальної інформації. Заслуговує на увагу творчий доробок учених щодо класифікації навчальних текстів. Розглянемо деякі з них.

Враховуючи, що повідомлення знань може відбуватися як у розгорнутому вигляді, так і у згорнутому, розрізняють макро- і мікротексти. У **макротекстах** інформація подається доказо-



во, з використанням прикладів, пояснень, міркувань. Їхній обсяг значно перевищує обсяг **мікротекстів**, які використовуються для повідомлення знань про окремі способи діяльності (у вигляді правил, інструкцій, пам'яток тощо). Макротексти сприяють розвитку мислення учнів, формують уміння міркувати; мікротексти здебільшого розвивають пам'ять (як механічну, так і логічну).

Виходячи з того, що в підручниках для початкової школи міститься чимало правил, визначень понять, доцільною, на наш погляд, є порада Є. Й. Перовського щодо мікротекстів. Провівши порівняльне дослідження двох варіантів пояснення термінів у шкільних підручниках, учений дійшов висновку, що діти ефективніше засвоюють визначення за умови, якщо означуване поняття ставиться на початок фрази і відділяється від родового, до якого воно належить, лише предикатом.

З точки зору *домінуючої функції* дидакти виділяють основний, додатковий та пояснювальний тексти (В. Г. Бейлінсон, Д. Д. Зуєв).

**Основний текст** трактується вченими як вербальна структура, яка містить дидактично відпрацьований відповідно до програми навчальний матеріал, що підлягає засвоєнню. Основні тексти поділяються на *теоретико-пізнавальні* (навчально-пізнавальні), що включають характеристики найважливіших понять, фактів, законів тощо; матеріали для формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу; висновки, узагальнення (домінуюча функція – інформаційна) та *інструментально-практичні*, спрямовані на застосування набутих знань на практиці, які характеризують основні способи діяльності, логічні операції, певні моральні та етичні норми тощо (домінуюча функція – трансформаційна).

У підручниках для початкової школи основні тексти подано такими різновидами: у читанках – художніми та навчально-пізнавальними творами; у підручниках з природознавства – навчально-пізнавальними статтями, рідше – інструментально-практичними текстами; з мови та математики – мікротекстами процесуального спрямування.

Доповнює та поглиблює зміст основного тексту інформація, яку містить **додатковий текст**. Цей вид тексту спрямований

на посилення наукової доказовості та емоційного навантаження підручника. Це, наприклад, цікава в пізнавальному плані інформація: розкриття історичних аспектів проблеми, етимології того чи іншого поняття тощо; це і «невідоме про відоме», тобто інформація про те, що учні вже частково знають (вона дає змогу по-іншому трактувати явища, які стали для них буденними); узагальнений цифровий матеріал, що є базою для порівняння, узагальнення виучуваного, підкреслення його значущості тощо. Такі відомості допомагають поглибити знання з того чи іншого предмета; вони можуть інколи виходити за межі навчальної програми, виступати додатковим джерелом знань.

Додаткові тексти у підручниках для школи першого ступеня подано прислів'ями, приказками, загадками, народними прикметами; матеріалами рубрик «Для допитливих...», «Цікаво знати, що...»; додатковими теоретичними відомостями («Зверни увагу!», «Візьми до уваги!», «Познайомся з авторами прочитаних творів») тощо. Включаючи зазначені матеріали у підручники, авторам варто врахувати певні моменти: по-перше, додатковий текст за своїм змістом має бути близький до основного; по-друге, варто передбачити певні види роботи з такими пізнавальними відомостями, що дасть змогу пов'язати їх з основним матеріалом.

Крім додаткового, до текстових компонентів підручника відносять також **пояснювальний текст**, який містить необхідний для розуміння і ґрунтовного засвоєння навчальний матеріал. Його характерна ознака – тісний зв'язок з основним текстом. Пояснювальні тексти становлять головну частину так званого довідкового апарату підручника (предметний вступ, примітки та пояснення, словники тощо).

Достатньо чітка класифікація навчальних текстів за *функціональним стилем* ґрунтується на положенні про те, що стиль тексту визначається такими трьома чинниками:

- цільовими функціями;
- характером змісту;
- психологічними можливостями школярів, які працюють з даним матеріалом.

Під функціональним стилем тексту розуміється спосіб пред'явлення його змісту з метою навчального впливу на учнів.

Виходячи з того, що одна з основних функцій тексту полягає в наданні певної інформації для формування у школярів орієнтації в навколишньому світі (когнітивної (пізнавальної), на основі якої розвиваються уявлення і поняття; інструментальної, коли з допомогою текстів діти оволодівають відповідними способами навчальної діяльності; емоційно-ціннісної, що передбачає виховання переконань, поглядів, формування оцінної діяльності), виділяють такі функціональні стилі навчальних текстів:

- предметно орієнтовані;
- інструментально орієнтовані;
- ціннісно орієнтовані.

**Предметно орієнтовані тексти** представляють певні об'єкти (предмети, явища, події тощо) в їх безпосередніх зв'язках і властивостях, що існують незалежно від людини. Вони поділяються на *описові*, які характеризують факти, що піддаються безпосередньому спостереженню, та *теоретико-пізнавальні*, у яких розкриваються базові поняття курсу, аналізуються об'єкти, явища, наводяться узагальнення, висновки.

Для **інструментально орієнтованих текстів** характерним є розкриття способів дій, а кінцевою метою – формування як предметних (спеціальних) умінь і навичок, так і міжпредметних (загальнонавчальних). «Для того, щоб отримати інструментальний ефект, тобто ефект освоєння людиною певних способів дій, у повідомленнях повинні бути описані й самі ці способи, і наведені практичні приклади застосування тих чи інших способів при розв'язуванні задач»\*. У зазначених текстах способи діяльності можуть відображатися на двох рівнях: а) *інструктивно-методичному*, коли розкриваються способи діяльності з реальними об'єктами з метою формування практичних умінь і навичок; б) *логіко-математичному*, коли в тексті викладаються правила оперування абстрактними поняттями для оволодіння теоретичними вміннями й навичками.

**Ціннісно орієнтовані тексти** забезпечують реалізацію у підручниках четвертого елемента змісту освіти – емоційно-

\* Кулоткин Ю. Н. Анализ функциональных стилей учебного текста // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 95.

ціннісного ставлення до світу. Як і в попередніх текстах, у них виділяють *безпосередню ціннісну орієнтацію* в реальних об'єктах (оцінювання фактів, подій, вчинків людей) та *опосередковану*, коли предметом оцінювання стають художні образи як уособлення типового, загального. Такі тексти, на думку вчених, мають виражати певні емоції, містити матеріал для оцінної діяльності учнів.

Трансформуючи описану класифікацію навчальних текстів на підручники для початкової школи, А. В. Полякова висловлює рекомендації щодо їх удосконалення та забезпечення розв'язальної спрямованості:

- варто посилити інформаційну функцію підручника засобами текстового матеріалу, використанням понять більш високих рівнів;
- переважання емпіричних елементів у тексті не повинно призводити до послаблення теоретичних знань;
- описовий, фактичний матеріал не можна використовувати лише на інформативному рівні. Він має слугувати засобом створення проблемних ситуацій, розв'язання суперечностей, розвитку пізнавальних потреб та інтересів;
- інструментально орієнтовані тексти бажано використовувати не лише з метою формування репродуктивної діяльності, а й для розвитку творчих здібностей;
- враховуючи, що виховна функція підручника виявляється насамперед у відборі матеріалу, який емоційно впливає на учнів; у зверненні до їхнього досвіду, проблем та потреб; у цікавих методичних прийомах, видах завдань – доречним є використання зв'язних текстів як основних носіїв виховного впливу на школярів, а також елементів зацікавленості;
- головний принцип наповнюваності структурних компонентів підручника має полягати в ускладненні навчального матеріалу за характером мислительної діяльності та його значущості для емоційно-ціннісного й естетичного розвитку учнів.

Значно поглиблюють розуміння проблеми типології навчальних текстів дослідження С. М. Бондаренко, Г. Г. Гранік. Виходячи з того, що тип навчального тексту передусім визна-

чається *методом навчання, закладеним у ньому*, а основними методами навчання визнано пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад знань, частково-пошуковий та дослідницький (І. Я. Лернер), виділяють такі типи текстів:

- навчальні **тексти, які обслуговують пояснювально-ілюстративний метод;**
- **тексти, що містять проблемний виклад матеріалу;**
- **тексти, які реалізують частково-пошуковий метод.**

Вважається, що навчальний текст тільки тоді керує процесом засвоєння знань, коли він задається проблемним або частково-пошуковим методами. Відзначаючи переваги текстів, які реалізують *метод проблемного викладу*, психологи виділяють обов'язкову умову, за якої доцільне їх використання – сформульована автором підручника проблема має бути прийнята учнями до розв'язання.

*Частково-пошуковому методу* відповідає текст, побудований у вигляді системи запитань, коли автор безпосередньо звертається до читача, стимулює його мислительну діяльність. Найбільш адекватна зазначеному методу форма тексту в початкових класах – це такий спосіб спілкування з учнями, який близький до бесіди, тобто форма вільної бесіди може виступати як форма навчального тексту. Мається на увазі *діалоговий виклад навчального матеріалу*, оскільки діалогічні тексти характеризуються нижчим рівнем складності порівняно з монологічними. Вважається, що безпосередній діалог з читачем надає тексту певного емоційного тону, але не применшує об'єктивної цінності фактів, які викладаються.

Традиція пред'являти знання у запитально-відповідальній формі не є новою в теорії і практиці шкільного підручникотворення. Згадаймо пораду К. Д. Ушинського про те, щоб наповнювати підручники запитаннями, які спонукають маленького читача «бесідувати» з книгою, а також саму його манеру будувати підручники. Діалогова форма подачі навчального матеріалу використовується і в сучасних підручниках. Так, наприклад, дослідники мови навчального тексту (І. П. Гудзик, А. П. Чудаков) відзначають як тенденцію використання живої

розмовної мови для розкриття сутності явищ, ознайомлення зі способами дій. Не заперечуючи зазначеного способу «оживлення» навчального тексту, проблему бачимо в іншому: як зробити, щоб такі діалоги були природними, пізнавальними, не відволікали від змісту тексту, педагогічно грамотно моделювали навчальну ситуацію. З іншого боку, при переході із класу в клас у підручниках більш виразно мають виявлятися ознаки наукового стилю, однак такий процес повинен відбуватися з урахуванням вікових можливостей учнів.

Виходячи з того, що однією із провідних функцій сучасного підручника визнано розвивальну, вчені висловлюються за збільшення питомої ваги *навчально-пошукових текстів*. У структурі зазначених текстів виділяють певні компоненти: мотиваційний, цільовий, гіпотетичний, підсумковий. Саме такий вид тексту, на думку дослідників, створює умови для перетворення учня в «шукача істини», формує необхідні рефлексивні якості.

Положення про орієнтацію текстів на методи навчання не є усталеним у педагогічній науці. Не заперечуючи того, що ця проблема заслуговує на увагу, деякі вчені стверджують, що текст підручника має бути викладений у такій формі, яка б дозволила зберегти певну свободу у виборі методу.

Науково обґрунтованим є підхід до побудови тексту, запропонований А. М. Сохором. Виходячи з того, що читання – це діяльність, психолог радить організувати її так, щоб змістом і побудовою тексту забезпечити мотивацію цієї діяльності, подбати про підтримку уваги учнів у процесі читання, про виникнення відповідних емоційних реакцій. Важливо врахувати і той факт, що вивчення матеріалу передбачає певну міру його запам'ятовування.

Аналіз навчального тексту як важливого структурного компонента підручника завершимо розглядом окремих аспектів, що забезпечують його розуміння. Проблема розуміння тексту пов'язана зі *складністю навчального матеріалу*, який він включає, і конкретизує *критерії відбору* цього матеріалу. Розрізняють такі види складності: предметна, логічна та мовна.

Під *предметною складністю тексту* розуміють складність його змісту, яка відображає складність відповідного програмового матеріалу. Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що залежно від віку учень може ґрунтовно засвоїти за один урок  $7 \pm 2$  одиниці понять (для молодших школярів така норма складає 7–2 елементи). Звідси випливають такі вимоги: по-перше, не переобтяжувати текстовий матеріал науковою термінологією, оскільки це може негативно відбитися на реалізації у підручниках принципу доступності; по-друге, інформація, що включає елементи нового знання, має містити не менше двох таких елементів набутих знань, з якими це нове знання «пов'язане відношенням психологічної наступності»; тобто новий матеріал має базуватися на раніше засвоєних знаннях.

*Логічна складність тексту* залежить від наявності у ньому всіх опорних знань, посилок і наслідків, а також від способу його побудови – індуктивного чи дедуктивного. Індуктивний виклад тексту, що передбачає аналіз фактів і подій як основи для побудови відповідного узагальнення, вчені радять починати з роз'яснення мети аналізу, з називання тієї основної ідеї, до якої потрібно підвести учнів. Такий виклад доречно застосовувати тоді, коли навчальний матеріал структурно нескладний, легко виводиться у вигляді узагальнення на основі спостереження за явищами.

Дедуктивний спосіб побудови тексту варто починати з наведення основної ідеї, а закінчувати повторним формулюванням того теоретичного положення, з якого починався текст (подавши його в міру можливості більш змістовно). Такий підхід доцільний за умови, коли навчальні поняття, правила тісно пов'язані з попередніми, є їх частковим виявом.

Чимале значення для розуміння тексту має послідовність викладу матеріалу; його поділ на абзаци, тобто логічно завершені частини, кожна з яких розкриває певну мікротему; використання слів, що показують читачеві місце певного фрагменту в розповіді (наприклад, перш за все, по-перше, по-друге, далі тощо).

Теоретичні основи методики аналізу складності тексту на логічній основі найбільш повно обґрунтував А. М. Сохор.

Структуру навчального матеріалу вчений трактує як систему внутрішніх зв'язків між поняттями і судженнями, які можна зобразити відповідними графічними моделями. Згаданий підхід викликає природний інтерес з точки зору удосконалення логічної структури шкільних підручників, а також виявлення рівня їх доступності.

*Мовна складність матеріалу* визначається лексикою, що використовується; синтаксичною складністю; довжиною речень. У зв'язку з цим висуваються певні вимоги до мови тексту: під час подання нового матеріалу уникати незнайомих учням слів; не зловживати термінами; дбати про простоту синтаксичних конструкцій та короткість речень (Я. А. Мікк вважає оптимальною довжину речень у текстах для початкових класів 6–8 слів). А ще: ясність і доступність викладу, логічна стрункість та обґрунтованість, доказовість, пізнавальна значущість матеріалу, новизна й оригінальність, емоційна насиченість змісту тощо.

Іноді з метою усунення перевантаження учнів пропонується зменшити обсяг текстового матеріалу, забезпечити його лаконічність (а значить і стислість). Однак науковці стверджують, що лаконічність викладу далеко не завжди є його перевагою, бо спричинює значне збільшення інформаційної насиченості тексту. Для того, щоб дитина запам'ятала основний навчальний матеріал, інформації має бути надлишок.

З поняттям «складність тексту», яка є його об'єктивною характеристикою і не залежить від пізнавальних можливостей учнів щодо засвоєння певної інформації, тісно пов'язане поняття «трудність тексту» – його суб'єктивна властивість, що залежить від рівня підготовленості школярів, які будуть з ним працювати. У зв'язку з цим напрошуються два висновки: по-перше, трудність тексту – поняття відносне (текст, що викликає труднощі в одного учня чи певної групи, може без особливих зусиль засвоюватися іншими школярами); по-друге, погане опанування текстового матеріалу не завжди є свідченням низьких пізнавальних можливостей учнів. Часто причина полягає у недотриманні автором вимог, які забезпечують його читабельність (послідовність викладу, поділ матеріалу на логічно завершені частини, чіткість переходів від однієї мікротеми до іншої тощо), тобто роблять доступним, придатним для читан-



ня тій категорії читачів, для якої він призначений. Тому навчальні тексти мають бути максимально відпрацьовані автором ще на етапі конструювання підручника.

У науці відомі дві групи методів вимірювання складності тексту – статистичні та психологічні. До статистичних належать методи, які ґрунтуються на математичній обробці результатів вимірювання тих чи інших кількісних характеристик тексту і дають змогу виявити певні його параметри. Такі методи пов'язані з використанням формул. Так, наприклад, досліджуючи проблему посиленості навчального тексту, Я. А. Мікк доводить, що його трудність пов'язана з особливостями викладу матеріалу. Автор запропонував формулу трудності тексту з урахуванням чинників, які її зумовлюють – середня довжина самостійних речень у друкованих знаках та середня абстрактність іменників, що повторюються. (Зауважимо, що вчений не диференціює поняття «складність» і «трудність» навчального тексту.)

Середню довжину самостійних речень у друкованих знаках ( $X_1$ ) автор пропонує визначати таким чином: в уривку тексту полічити кількість друкованих знаків (букв, розділових знаків і пропусків між словами) та кількість самостійних речень (сюди входять прості речення, складнопідрядні, складові частини складносурядних речень); потім кількість друкованих знаків ділять на кількість самостійних речень.

Щоб обчислити середню абстрактність іменників, які повторюються ( $X_2$ ), потрібно: всі займенники у тексті замінити відповідними словами; виписати іменники, які вживаються два і більше разів; цим іменникам приписати індекс абстрактності за спеціальною шкалою; обчислити середню абстрактність іменників, що повторюються (арифметичну), з урахуванням частоти їх повторювання (більша абстрактність іменників, які повторюються, свідчить про більшу трудність тексту).

Тоді формула трудності тексту матиме такий вигляд:

$$Y = 0,131X_1 + 9,84X_2 - 4,6,$$

де  $Y$  – індекс трудності тексту.

Особливості наведеної формули полягають у тому, що вона розробляється на певних текстах, а потім застосовується до аналогічних.

Заслуговують на увагу запропоновані зарубіжними дослідниками методи обчислення показників читабельності. Серед чималої сукупності компонентів читабельності відібрані ті, які вважаються в науці визначальними і порівняно легко вимірюються – довжина слів і речень; різноманітність словника; персоналізація викладу.

Першому критерію вчені приділяють найбільше уваги. Середню довжину слів визначають шляхом підрахування буквених місць (кількість букв у словах, розділових знаків і пропусків між словами), поділивши їх на кількість слів у тексті. Середня довжина речень дорівнює частці від ділення кількості слів на кількість речень. Тоді індекс читабельності (ДІЧ), запропонований М. Девер, обчислюється таким чином:

$$\text{ДІЧ} = 1,56 \cdot \text{довжина слів} + 0,19 \cdot \text{довжина речень} - 6,64.$$

Для практичного застосування автор пропонує простіший підхід: число 8 помножити на середню довжину слів (СДС) і додати середню довжину речень (СДР).

Відомі рекомендації щодо визначення довжини слів: слова, які налічують до шести букв, вважаються короткими, а більше шести – довгими (аналогічно визначають і довжину речень).

Для обчислення різноманітності словника тексту використовують індекс В. Джонсона, який дорівнює відношенню кількості різних слів до загальної кількості слів у даному тексті.

Засобами «оживлення» твору вважають «особові» слова, які включають іменники і займенники, що позначають людей або олюднених тварин і речі, та «особові» речення, до яких відносять пряму мову, питальні речення та рекомендації, з якими автор звертається до читачів.

Наступним кроком у вирішенні зазначеної проблеми має стати перетворення індексів у підсумкові оцінки і правильна інтерпретація результатів дослідження з урахуванням розроблених норм. Так, наприклад, з метою визначення норм легкості читання для школярів окремих вікових груп вчені радять скористатися таким принципом: якщо абсолютна більшість учнів

експериментальної вибірки, що репрезентує певну вікову групу, спроможна задовільно викласти зміст прочитаного випробувального тексту «своїми словами», то одержані значення показників легкості читання і кількості нових слів вважатимемо нормативними для цієї вікової категорії.

*Психологічні методи* передбачають оцінювання якостей навчального тексту з урахуванням думок експертів (педагогів, психологів та ін.) або користувачів підручника (учителів чи учнів). Вони пов'язані з використанням спеціальних анкет та шкали оцінювання: визначення складності тексту шляхом постановки запитань (формулюються запитання до змісту, а учень читає текст і відповідає на них); відтворення читачем основних думок, висловлених у творі; методика доповнення (в тексті пропускається кожне десяте, сьоме чи п'яте слово; учень заповнює пропуски; за кількістю правильних заповнень роблять висновок про складність тексту).

У психолого-педагогічній науці відомі підходи до дослідження навчального тексту, що ґрунтуються на аналізі його функцій. Так, наприклад, предметно орієнтовані тексти радять аналізувати уже відомим способом доповнення та шляхом складання формул читабельності. З метою дослідження ціннісно орієнтованих текстів доцільними, на думку вчених, є оцінні шкали, які складаються у вигляді переліку різних властивостей матеріалу (наприклад, образний (необразний) виклад; сухо (емоційно) тощо). Пропонується вибрати з кожної пари властивостей ті, які найбільш точно характеризують текст. Процесуальний ефект інструментально орієнтованих текстів вимагає застосування методів дослідження, що передбачають використання алгоритмів, розв'язання завдань за заданою у тексті програмою.

Серед засобів, які сприяють розумінню текстів, важливе значення має характер заголовків.

Психологи вважають заголовок «стартом» цілісного процесу, спрямованого на розуміння змісту прочитаного. Саме він актуалізує наявні знання учня, стимулює догадки (читач намагається спрогнозувати, про що йтиметься в тексті), розвиває пізнавальний інтерес.

Заголовок може мати форму питального або називного (розповідного) речення. Особливо цінними для молодших

школярів вважаються заголовки-запитання. Їхнє призначення – допомогти учням побачити проблему ще до читання тексту; сприяти виникненню припущення, гіпотези, щоб після прочитання твору переконатися, чи прогноз справдився.

Заголовки у формі називних речень бувають двох видів: одні з них містять приховані запитання, а інші – ні. Якщо заголовок сформульований у формі називного речення, що не містить прихованого запитання, то вчені радять виклад самого тексту розпочати із запитання, тобто ввести його у початок тексту. Прикладом побудови таких творів можуть слугувати оповідання Л. М. Толстого для дітей.

Авторам варто подбати про те, щоб у підручниках були подані заголовки різних типів, оскільки саме за такої умови в учнів формується уміння з ними працювати.

Неабияке значення для розвитку загальнонавчальних умінь і навичок (передусім уміння виділяти головне і другорядне, а також працювати з підручником) має внутрішньотекстове диференціювання, тобто виділення різних за важливістю елементів навчального матеріалу.

Ми не торкалися проблеми *відбору змісту текстового матеріалу* підручника, оскільки дидактично обґрунтований відбір має відбуватися з урахуванням потреб та інтересів молодших школярів, а тому потребує спеціальних досліджень. Зазначимо лише, що концептуальним у підході до його конструювання вважаємо положення про спрямованість змісту початкової освіти «на загальний і різнобічний розвиток дітей та повноцінне оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності»<sup>\*</sup>.

*Навчальний текст – важливий структурний компонент підручника – це складна система, у якій зінтегровані як його зовнішнє оформлення, що допомагає диференціювати різний за значущістю навчальний матеріал, так і внутрішня будова, яка включає педагогічно доцільний зміст, вдале мовленнєве оформлення, логічність і послідовність викладу, що в кінцевому рахунку забезпечують реалізацію основних функцій навчання – освітньої, розвивальної та виховної.*

<sup>\*</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – С. 58.

### 3.2.2. Апарат організації засвоєння

Скерованість національної системи освіти на особистісно зорієнтований, розвивальний процес навчання передбачає належну реалізацію у підручнику діяльнісного підходу до засвоєння знань, уміння автора спроектувати в тексті, завданнях, схемах тощо розгорнутий процес самонавчання.

Провідна роль у забезпеченні процесуальності навчальної книги належить **апарату організації засвоєння**. Цей структурний компонент, за Д. Д. Зуєвим, покликаний стимулювати і направляти пізнавальну діяльність учнів у процесі засвоєння ними змісту підручника, сприяючи тим самим розвитку їхніх пізнавальних інтересів і здібностей, формуванню спеціальних навчальних умінь і навичок, тобто умінь і навичок самостійної діяльності з навчальним матеріалом.

Основне призначення апарату організації засвоєння – *навчити дитину вчитися*, сформувати в неї інструмент, за допомогою якого здобуваються знання, а також *запропонувати вчителю орієнтовний зразок організації навчальної діяльності учнів*. Цей структурний компонент подано завданнями і вправами, зразками оформлення записів, пам'ятками, узагальнюючими таблицями, поліграфічними виділеннями тощо. Розкриємо їх роль та можливості на прикладі підручників для початкової школи.

Чільне місце серед елементів апарату організації засвоєння посідають **навчальні завдання**. Вчені трактують їх як вербальні структурні елементи шкільного підручника, за допомогою яких досягається найбільш цілеспрямована й продуктивна переробка матеріалу підручника у свідомості учня шляхом активізації його розумових і емоційних зусиль, а їхня домінуюча функція – *організація процесу засвоєння знань*. Саме раціональна організація навчального матеріалу передбачає такий спосіб подачі його учням, який забезпечує найкраще розуміння і запам'ятовування виучуваного.

Аналіз відповідної літератури дає змогу стверджувати про існування різних підходів до трактування цього поняття. Так, наприклад, А. І. Уман, В. С. Цетлін до складу навчальних завдань відносять вправи і задачі, а диференціюють їх так: *вправи* – це

завдання, спосіб виконання яких повністю відомий (відома формула, подається зразок, наводиться алгоритм), вони забезпечують репродуктивну діяльність; *задачі* – це завдання, спосіб виконання яких невідомий або майже невідомий (зумовлюють творчу діяльність). Щодо *запитань*, то їх не вважають особливим типом завдань; залежно від того, яку діяльність вони передбачають – репродуктивну чи творчу – радять відносити їх до вправ або до задач.

Представники другого напрямку (В. Г. Бейлінсон, Г. В. Бельтюкова, Д. Д. Зуев та ін.) ототожнюють ці поняття, вживають їх як синоніми (наприклад, «вправи (або навчальні завдання)», «запитання-завдання» тощо).

Дещо відмінною є точка зору В. О. Онищука. Відомий дидакт також розрізняє поняття «завдання» і «вправи». Перше він пов'язує з основними етапами процесу засвоєння навчального матеріалу, включаючи у цю групу і запитання. Однак процес навчання, як відомо, не завершується етапом засвоєння знань. Не менш важливо сформувати в учнів уміння і навички, а ними школярі оволодівають на етапі закріплення та застосування знань (шляхом виконання вправ). «Під вправами ми розуміємо цілеспрямоване повторення учнями певних дій і операцій з метою формування навичок і умінь та творчого застосування їх в умовах, що змінюються»\*. Додамо, що автор не завжди жорстко дотримується зазначених термінів (свідченням цього може слугувати розроблена ним загальнодидактична класифікація вправ, яку наводимо нижче).

Ми ж пропонуємо, враховуючи специфіку початкової школи, поділяти навчальні завдання на вправи, задачі та запитання, тобто не нехтувати терміном «запитання», не розчиняти його у «вправах» і «задачах», оскільки у підручниках для цієї ланки освіти, передусім з читання і природознавства, не домінують ні ті, ні інші, а саме «запитання». Щоб назвати завдання вправою або задачею, ми не визначаємо заздалегідь, яку діяльність воно передбачає – репродуктивну чи творчу, а вживаємо поняття емпірично, тому радимо користуватися робочою термінологією.

\* *Онищук В. А.* Психолого-дидактические требования к заданиям и упражнениям в учебнике // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1975. – Вып. 3. – С. 135.

Незважаючи на різноманітність формулювання навчальних завдань, усі вони характеризуються трикомпонентною побудовою: відоме, дане, те, що виступає вихідним моментом у процесі виконання; невідоме, шукане, те, що потрібно знайти; відношення, яке визначає спосіб розв'язання завдання. Є й інша точка зору на структуру навчального завдання: пропонується діяльність учнів; матеріал, на якому ця діяльність здійснюватиметься.

Завдання можуть займати різне місце у підручнику, тобто наводитися перед текстом, по ходу і після нього. Найбільш поширені запитання – після тексту. Вони спонукають учня відновити в пам'яті зміст прочитаного і відповісти на запитання. Однак, якщо дитина не в змозі пригадати навчальний матеріал, вона мусить повторно повернутися до тексту, прочитати або проглянути його. Тобто такі запитання активізують процес запам'ятовування, привчають відшукувати потрібну інформацію.

Л. П. Добраєв експериментально обґрунтував, що процес розуміння навчального матеріалу відбуватиметься ефективніше, якщо учні до читання ознайомляться із запитаннями, вміщеними після тексту, оскільки спрацьовує своєрідна установка на сприймання. Він вважає, що попередньо поставлені запитання, стимулюючи активні мислительні процеси учнів, у той же час організують і спрямовують ці процеси на досягнення мети – знайти відповіді на них, сприяють цілісній передачі тексту своїми словами, підвищують рівень самостійності його засвоєння, тобто не допускають механічного запам'ятовування матеріалу, забезпечують його осмислення.

Незаперечним є і розвивальний ефект такого прийому роботи. Він полягає в тому, що, по-перше, вимагає від школяра уміння зосереджуватися на виучуваному і одночасно розподіляти увагу, ознайомлюючись зі змістом тексту; по-друге, у результаті знайдення відповіді на поставлене запитання підвищується впевненість у власних силах, виникає почуття задоволення, розвивається інтерес до роботи з текстом, формується допитливість.

Особливу увагу автор акцентує на характері запитань, радить формулювати їх так, щоб вони привчали учня мислити, встановлювати зв'язки і залежності між поняттями та явищами.

Передтекстові завдання («Прочитай і зроби висновок...», «Прочитай текст і подумай...» тощо) сприяють цілеспрямованому засвоєнню навчального матеріалу, формують установку на сприймання. Вважають, що такі завдання особливо потрібні в початкових класах.

Завдання по ходу читання у вітчизняних підручниках трапляються рідко.

У педагогічній літературі правомірно ставиться питання про раціональність «просторового» розміщення у книзі навчальних завдань, оскільки від того, де поміщене в підручнику запитання, залежить, коли саме читач візьме його до відома.

Суттєво поглиблюють розуміння зазначеного аспекту проблеми результати досліджень типології навчальних завдань. Охарактеризуємо окремі з них.

Найбільш поширена класифікація – *за характером пізнавальної діяльності* учнів. За цією ознакою завдання поділяють на репродуктивні й творчі:

- *репродуктивні* – це завдання на відтворення навчального матеріалу, на його застосування у знайомих умовах (дії за зразком, тренувальні вправи);
- *творчі* – ті, що передбачають застосування знань у незнайомій ситуації (вправи з елементами пошукової й дослідницької діяльності, з елементами творчості).

Репродуктивні завдання, у свою чергу, теж поділяють на певні типи:

- репродуктивні завдання першого типу допомагають сприймати матеріал підручника, сюди можуть входити і вправи на закріплення попередньої інформації (за умови, що вона викликала в учнів певні труднощі, але без неї не може відбуватися ефективне засвоєння знань);
- завдання другого типу сприяють організації закріплення і повторення вивченого, систематизації знань з теми;
- окрему групу утворюють завдання, зорієнтовані на підготовку учнів до творчої діяльності.

Більш переконливою видається класифікація навчальних завдань за цією ж ознакою (*за характером діяльності*), запропонована А. І. Уманом. Учений виділяє такі типи завдань:

- *рецептивні*, що спрямовані на засвоєння знань;



- *репродуктивні*, які передбачають застосування знань за зразком, у знайомій ситуації;
- *завдання творчого характеру*, спрямовані на використання знань у нових умовах.

Як бачимо, у наведеній класифікації чітко простежуються два види завдань: ті, що спрямовані на засвоєння знань, і такі, що передбачають застосування вивченого. Друга група, у свою чергу, містить завдання репродуктивного й творчого характеру.

Подібним до наведеного є розподіл навчальних завдань *за рівнем складності*, запропонований А. Й. Сиротенком:

- перший рівень містить завдання *репродуктивного характеру*, які вимагають простого переказу засвоєного матеріалу;
- запитання другого рівня носять *частково-пошуковий характер* і спрямовані на розкриття способу пошуку правильної відповіді;
- найскладнішими вважаються завдання третього рівня, які потребують проведення *самостійного дослідження*.

Провідна роль в оволодінні знаннями належить репродуктивним вправам, функціональне призначення яких полягає в тому, що вони сприяють кращому розумінню змісту навчального матеріалу, його засвоєнню (шляхом повторення і закріплення); є основним засобом розвитку пам'яті, формування способів діяльності, тобто відповідних умінь і навичок; орієнтують на підготовку учнів до творчої діяльності (виступають базою для оволодіння складними уміннями); виховують зібраність, уважність, чіткість, оскільки передбачають орієнтацію на зразок, що на початковому етапі навчання має особливе значення. Однак захоплюватися завданнями цього виду вчені не рекомендують. Модель особистісно орієнтованого навчання націлює на розвиток пізнавальних здібностей, гнучкості мислення, здатності до самонавчання. Не применшуючи значення репродуктивних завдань, А. В. Полякова вважає доцільним змінити їх співвідношення на користь продуктивних, оскільки саме розвивальний ефект у плані творчих здібностей учнів повинен бути одним із найважливіших показників якості навчальних книг.

Спроба створити цілісну класифікацію завдань у підручнику належить Д. Д. Зуєву. Взявши за основу класифікації *провідну функцію*, вчений поділяє завдання на три групи, які призначені:

- для закріплення знань;
- для оволодіння методами логічного мислення і досвідом творчої діяльності;
- для застосування знань.

Навчальні завдання підручника покликані реалізувати насамперед загальнодидактичні функції – освітню, розвивальну, виховну, тобто у кожному з них запрограмовано ці функції, однак основною, домінуючою є одна, а інші її супроводжують.

Саме в такому контексті розроблено класифікацію вправ, *зорієнтованих на навчальну (освітню) функцію* (на прикладі підручників з математики):

- *вправи, що випереджують виклад нового матеріалу*, полегшують розуміння інформації, а також *ті, що супроводжують його* (прикладі, зразки виконання);
- *репродуктивні завдання, які наводяться безпосередньо після нового матеріалу* і мають на меті відновити в пам'яті й закріпити отриману інформацію;
- *вправи, спрямовані на оволодіння уміннями і навичками.*

Загальнодидактичну класифікацію навчальних завдань (з урахуванням дидактичної мети) запропонував В. О. Онищук. Вона складається з таких видів:

- *пропедевтичні вправи;*
- *ввідні вправи;*
- *пробні вправи;*
- *тренувальні вправи* (за зразком, за інструкцією, за завданням);
- *творчі завдання;*
- *контрольні завдання.*

Неважко помітити, що наведені класифікації так чи інакше пов'язані з основними етапами процесу навчання. Одні з них більшою мірою відображають ці етапи, інші – лише основні з них. Звідси впливає важлива вимога до завдань і вправ підручника – їх розташування у книзі з урахуванням основних етапів процесу навчання, тобто у системі завдань варто передбачити

ті, що спрямовані на підготовку до сприймання навчального матеріалу, на засвоєння нових знань, на закріплення вивченого (маються на увазі не лише вправи на виконання дій за зразком, а й на творче використання знань у нових, здебільшого нестандартних умовах), на контроль і корекцію результатів навчання.

В окремих підручниках наприкінці розділу (теми) вміщено *узагальнюючі запитання і завдання*, які допомагають учням пригадати основні положення теми, систематизувати набуті знання. Такі запитання, як правило, носять проблемний характер, привчають порівнювати виучувані явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, тобто передбачають насамперед розвиток логічного мислення і – меншою мірою – пам'яті.

Зазначені класифікації характеризують підручник як засіб навчання для вчителя (оскільки він моделює певну дидактико-методичну систему) і для учня (як засіб формування уміння вчитися). З іншого боку, згідно з основним положенням теорії шкільного підручника про його двоєдину сутність цей вид навчальної літератури виступає водночас і носієм змісту освіти. Тому другим важливим підходом до класифікації навчальних завдань є їх поділ з *урахуванням основних елементів змісту освіти*:

- *на усвідомлене сприймання навчального матеріалу;*
- *на застосування знань та умінь за зразком;*
- *на творче застосування знань;*
- *на формування емоційно-ціннісного ставлення,*

а відтак повноцінна репрезентація таких завдань у підручнику відповідно до типу навчального предмета та вікових особливостей учнів.

Отже, ми розглянули лише найбільш поширені класифікації завдань. А їх розрізняють ще за рівнем складності, за рівнем самостійності, за складом вихідних даних тощо (найбільш повна класифікація навчальних завдань з урахуванням цілісного процесу навчання представлена у дослідженні А. І. Умана).

У зв'язку із зазначеним напрошується думка про те, що, незважаючи на доцільність та вдалість формулювання окремих завдань, результати навчання визначають не окремі вправи, а система, яка відрізняється від їхньої простої лінійної сукуп-

ності насамперед тим, що в ній втілено системні зв'язки, які притаманні виучуваному об'єкту. Система завдань, на думку І. Я. Лернера, зумовлена чотирма чинниками, два з яких визначено основними – змістові й процесуальні, а два інших – допоміжними, але необхідними: форма і функції. Саме їх вважає вчений *критеріями відбору навчального матеріалу, закладеного у завданнях*.

Дещо вужче розглядає зазначені критерії А. В. Полякова. Сюди вона включає характер мислительної діяльності, який детермінується тим чи іншим завданням, і ускладнення цих завдань за ступенем самостійності мислення, тобто домінуючу роль відводить їх процесуальному аспекту, спеціально не акцентуючи увагу на змістових характеристиках вправ.

Відбір навчального матеріалу для завдань тісно пов'язаний з їх складністю, яка зумовлена як складністю інформації, закладеної у завданнях, так і діяльністю, яку вони детермінують.

Щодо складності змістової сторони завдання, то вона визначається тими ж чинниками, що і складність тексту – логічна, синтаксична, мовна. Складність діяльності зумовлюється її характером – репродуктивна (менш складна) і творча (більш складна).

Своєрідними приписами, що полегшують організацію діяльності учнів, спрямовану на засвоєння навчального матеріалу, є *частково виконані вправи* (подається лише початок розв'язання, пропущені окремі ланки у ході виконання, наводяться деякі проміжні результати тощо). Цінність таких вправ, на думку методистів, полягає в їх різноманітності.

Педагогічно виправданим є наведення у підручниках **зразків виконання завдань** нового виду, їх письмового оформлення, а також, що не менш важливо, зразків правильного прочитання наведених записів.

Зауважимо, що зразком може виступати не лише кінцевий результат, який потрібно отримати, виконавши певне завдання, а й дія (процес), спрямована на досягнення цього результату. З іншого боку, розрізняють так звані зразки-трафарети, які «накладаються» на кожне завдання, і такі, що вимагають попереднього з'ясування учнем того, чи можна застосувати заданий зразок до конкретного речення, прикладу, задачі тощо.

Інколи з метою формування в учнів умінь та навичок автори практикують включення у підручники пам'яток, алгоритмів, зразків міркувань. **Пам'ятка** розкриває зміст і послідовність дій, які потрібно виконати; **алгоритм** психологи трактують як чіткий опис прийомів мислення або послідовності розумових операцій, спрямованих на розв'язання однотипних завдань; **зразки міркувань** конкретизують пам'ятку чи правило, формують уміння логічно мислити, доказовість мовлення.

Важливе місце у структурі підручника займають **таблиці**. Це своєрідні наочні опори. Функції таблиць різні: вони можуть містити відповідний пізнавальний матеріал; слугувати засобом систематизації знань (так звані узагальнюючі таблиці, які використовують під час повторення великих розділів програми або тоді, коли матеріал, що вивчався у різний час, можна узагальнити за певною ознакою); засобом розвитку логічного мислення учнів.

У матеріалі підручника завжди можна виділити головні положення (поняття, їх визначення, правила, цитати, імена, основні думки тощо) та другорядні, емпіричні, які конкретизують суттєве, служать його фактологічною базою, вчать застосовувати набуті знання на практиці. Сучасні виробничі технології дають змогу створювати такі підручники, які допомагають школярам диференціювати пізнавальну інформацію, підкреслюють її важливість в інформаційному ряду.

До способів **поліграфічного виділення** у навчальному матеріалі відносять: шрифтові (курсив, напівжирний тощо); набірні (розрядка); графічні (підкреслення, взяття в рамку тощо); виділення за допомогою кольору; комбінування вказаних способів. Зауважимо, що надмірність у використанні виділень також недоцільна, оскільки губиться сама ідея диференціації тексту.

Ми розглянули основні елементи підручника, які забезпечують організацію засвоєння навчального матеріалу учнями. Вважаємо за доцільне привернути увагу науковців і практиків до таких моментів:

- по-перше, у контексті вимог сьогодення видається

доцільним збільшення питомої ваги тих структурних компонентів підручника, які реалізують процесуальний аспект навчання, стимулюють пізнавальну діяльність учнів, передусім елементів апарату організації засвоєння. Досвід підручникотворення свідчить про те, що шляхом переведення частини текстового матеріалу підручника у завдання і вправи можна зменшити перевантаження учнів, а також посилити розвивальну спрямованість навчальної книги. Проблема полягає у раціональному використанні уже відомих засобів, а також у розробці нових, які відповідали б віковим особливостям учнів-адресатів підручника та специфіці навчального предмета;

- по-друге, серед засобів організації засвоєння навчального матеріалу центральне місце повинні зайняти завдання і вправи, особливо ті, що націлені на розвиток творчих здібностей школярів;

- по-третє, важливо вчити учнів працювати з даним структурним компонентом. Такий підхід сприятиме міцному засвоєнню навчального матеріалу, а також формуванню цінного міжпредметного уміння – користуватися підручником як джерелом знань.

*Апарат організації засвоєння покликаний вчити дитину вчитися, формувати в неї способи пізнання, з допомогою яких здобуваються знання, а також запропонувати педагогу орієнтовний зразок організації навчальної діяльності учнів. Цей структурний компонент підручника для початкової школи представлений завданнями і вправами, зразками оформлення записів, пам'ятками, узагальнюючими таблицями, поліграфічними виділеннями тощо. Провідна роль в організації процесу засвоєння знань належить навчальним завданням і вправам.*

### **3.2.3. Ілюстративний матеріал**

До позатекстових компонентів підручника належить **ілюстративний матеріал** – «комплекс зображень і елементів, безпосередньо пов'язаних із зображенням, які вміщені в підручнику для реалізації змісту освіти»\*.

Цей структурний компонент виділено з урахуванням домінуючої функції, яка полягає в тому, що ілюстрація *висту-*

\* Бейлінсон В. Г. Арсенал образования. – М.: Книга, 1986. – С. 113.

нає наочною опорою мислення, покликаною посилювати пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу підручника.

Додамо, що зазначене поняття включає не лише ілюстрацію, а й словесний супровід, тобто слова, які «вмонтовані» у зображення (для того, щоб назвати окремі його частини), а також підписи до ілюстрацій. Крім цього, цілісність ілюстрацій, а також їхній органічний зв'язок з іншими структурними компонентами забезпечує система посилань на них в тексті та завданнях підручника.

Вкажемо ще на таку суттєву характеристику наочних зображень: зважаючи на те, що вони більшою мірою, ніж інші структурні компоненти, пов'язані зі змістом підручника, несуть конкретну навчальну інформацію, Д. Д. Зуєв назвав їх не просто «ілюстраціями», а «ілюстративним матеріалом», вклавши в це поняття функцію носія певної суми знань.

Виділимо дидактичні основи використання ілюстрацій у структурі підручника, під якими розуміємо сукупність положень, що зумовлюють теоретичне вирішення проблеми і визначають напрями її практичної реалізації.

Зауважимо, що ця проблема була предметом вивчення незначної кількості вчених часів радянської педагогіки (В. Г. Бейлінсон, Г. М. Донський, Д. Д. Зуєв, В. І. Ривчін) та деяких сучасних вітчизняних дослідників (В. П. Горпинюк, І. Д. Нілова). Вагоміших успіхів у цій галузі досягли зарубіжні вчені (Ю. Антал, Б. Карлаваріс, Т. Проданович, Р. Радованович).

Розкриття дидактичних основ ілюстрування шкільного підручника розпочнемо з аналізу функцій ілюстрацій. У теорії шкільного підручника відомі дослідження функціонального забезпечення цього структурного компонента. Узагальнення напрацьованого дає змогу вказати такі функції:

- пояснення;
- конкретизація;
- фіксація узагальнень;
- запам'ятовування;
- створення проблемних ситуацій;
- інформація.

Заслугує на увагу точка зору В. С. Цетлін, згідно з якою

ілюстративний матеріал може мати як конкретизуючий характер (наприклад, малюнки, репродукції картин художників, фотографії), так і абстрагуючий (схеми, графіки, діаграми тощо).

Достатньо інтегровано функції ілюстративного матеріалу відображені у дослідженнях методистів. Вони виділяють чотири функції наочних зображень: просвітницьку (інформаційну, пізнавальну), функцію наочності, художню та виховну.

Цікавим є підхід зарубіжних учених до виділення функцій ілюстративного матеріалу. Так, наприклад, Р. Радованович вказує на такі функції: соціально-ідеологічна, педагогічна, психолого-мотиваційна та естетико-ілюстративна. Ілюстрація, на думку вченого, є ефективним засобом соціалізації дитини; сприяє формуванню певних мислительних операцій, позитивних мотивів навчання, пізнавальних потреб та інтересів; розвиває смак до прекрасного. Особливу увагу він акцентує на педагогічній функції, яка полягає у відображенні ілюстрацією суті навчального матеріалу; її впливові на мислення учнів, формування навичок самоосвіти та вміння працювати з книгою, на «розвиток інтересів і культури спостереження».

Отже, вважаємо, що ілюстративний матеріал як структурний компонент підручника має **повноцінно реалізувати провідні функції навчальної книги** – інформаційну, розвивальну, виховну, мотиваційну.

*Інформаційна функція* ілюстрацій полягає в тому, що вони виступають носієм знань, тобто можуть мати самостійне інформативне навантаження, можуть слугувати розкриттю основного матеріалу, доповнювати й конкретизувати його і тим самим підвищувати ефективність засвоєння вивчаного.

*Розвивальна функція* як домінуюча в умовах особистісно орієнтованого навчання передбачає такий вплив ілюстрацій на учня, який забезпечує:

- розвиток психічних процесів;
- формування загальнонавчальних умінь і навичок;
- розвиток творчих здібностей.

Авторському колективу варто подбати про те, щоб ілюстративний матеріал сприяв розвиткові у школярів уваги, пам'яті, мислення, уяви, мовлення тощо; уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне тощо; бачити нові



функції об'єкта, переносити знання у нову ситуацію. К. М. Кабанова-Меллер підкреслює роль наочності підручника у формуванні в учнів прийомів навчальної роботи.

З метою розвитку абстрактного мислення психологи радять використовувати схематичну наочність, питома вага якої при переході з класу в клас має зростати. Використання схем та інших умовних позначень дає змогу виділяти окремі зв'язки та відношення, тобто моделювати зміст вивчуваного явища. Крім цього, важливо в підручнику передбачити не лише роботу учнів з готовими схемами, а й вчити їх самостійно складати моделі та схеми.

Чимало дослідників висловлюється за те, щоб надати ілюстративному матеріалу творчої спрямованості, тобто засобами наочності розвивати в учнів творчі здібності. Творчо активний наочний матеріал, на думку вчених, покликаний формувати продуктивні дії школярів (аналізувати, планувати та ін.), оцінні судження, а не лише стимулювати репродуктивну діяльність.

*Виховна функція* ілюстрацій націлює на розвиток засобами наочності культури розумової праці, на формування системи цінностей, естетичних смаків. Репродукції картин художників, естетично виконані малюнки – важливий засіб виховного впливу на учнів.

Ілюстративний матеріал покликаний забезпечувати емоційно позитивне тло навчання, формувати інтелектуальні почуття, розвивати пізнавальний інтерес, тобто реалізувати *мотиваційну функцію*.

У науці відомі класифікації ілюстрацій за різними ознаками (наприклад, за змістом, за характером наочного образу, закладеного в них, тощо). Г. М. Донський пропонує таку класифікацію: зображення, що фотографічно відображають конкретні предмети і явища; образно опосередковані зображення, які представляють об'єкти навколишньої дійсності через сприйняття художника; схематично опосередковані (передають зв'язки, властивості, ознаки предметів за допомогою умовних знаків).

Відомий дослідник проблем оформлення підручника В. І. Ривчін радить поділяти ілюстрації на такі групи (основа поділу – метод відображення дійсності): описові реально-пред-

метні зображення, предметно-образні зображення, образно-понятійні, понятійні ілюстрації.

Поглиблює розуміння проблеми унаочнення шкільних підручників класифікація ілюстрацій за жанровими ознаками. Виділяють дванадцять жанрів ілюстративного матеріалу: предметні ілюстрації, художньо-образні (сюжетні), документальні, технічні ілюстрації, карти, діаграми, схеми, плани, креслення, інструктивно-методичні ілюстрації, графіки, символічні (декоративні) ілюстрації.

Таке розмаїття видів наочних зображень передбачає в умовах комплексного підходу до створення підручника **забезпечення дидактично обґрунтованого зв'язку ілюстративного матеріалу з іншими структурними компонентами**, передусім з текстом. Йдеться про те, щоб у процесі створення підручника визначити необхідну кількість ілюстрацій, їх характер, методичну доцільність включення в книгу. Принагідно нагадаємо слова одного з перших теоретиків структури шкільного підручника Є. Й. Перовського, який сформулював основний принцип ілюстрування навчальної книги: ілюстрація повинна застосовуватися або в найважчому для розуміння місці підручника, або там, де вона має велике освітнє чи виховне значення.

Проблема взаємозв'язку ілюстрацій з текстом – одна з найбільш дискусійних і малорозроблених. Десятиліттями текст розглядався як основний структурний компонент підручника, а ілюстративний матеріал – як засіб його уточнення, конкретизації, доповнення. Однак на сучасному етапі дедалі більше вчених висловлює думку про те, що наочне зображення може замінити текст, виступати самостійним носієм інформації (таке явище особливо поширене у підручниках для початкової школи, передусім на перших етапах навчання, коли в учнів ще не сформовано навичку читання).

Поняття «ілюстрація – дефініція» засвідчує здатність ілюстративного матеріалу розкривати значення слова за допомогою зображення предмета, який воно позначає. Ілюстрація є для дітей важливим джерелом знань, а вдало виконаний малюнок може бути інформативнішим, ніж словесний опис об'єкта.

Враховуючи характер взаємозв'язку в системі «текст – ілюстративний матеріал», наочні зображення поділяють на такі групи:

а) безпосередньо пов'язані з текстом і такі, що пов'язані тематично (перші включають ілюстрації, зміст яких повністю розкривається в тексті, і ті, зміст яких розкривається неповністю);

б) наочно зображують те, про що йдеться в тексті; конкретизують текст; доповнюють матеріал, відсутній у тексті.

Найбільш повно класифікація ілюстрацій за вказаною ознакою представлена Д. Д. Зуєвим. Він поділяє їх на три групи:

- провідні;
- рівнозначні з текстом;
- такі, що обслуговують його.

*Провідні ілюстрації* самостійно розкривають зміст навчального матеріалу, замінюють основний текст. Вони особливо доцільні тоді, коли у дітей ще не сформовано навичку читання, тобто виникає необхідність «добувати знання з самого наочного об'єкта» (Л. В. Занков). Ілюстрації допомагають дітям уявити ту чи іншу навчальну ситуацію. Однак інколи вони заважають навчанню (наприклад, ілюстрації до задач у підручниках з математики, коли вибір дії розв'язання стає надто очевидним). Завдання полягає в тому, щоб точніше визначити, коли варто відмовитися від ілюстрації на користь розвитку дитячої уяви, мислення.

*Рівнозначна з текстом ілюстрація* використовується в ситуаціях, коли текст без неї «буде незрозумілий, так само як і ілюстрація сама по собі незрозуміла без тексту». Такий ілюстративний матеріал володіє високою пізнавальною продуктивністю, його можна використовувати в усіх шкільних підручниках для дітей будь-якого віку.

*Обслуговуючі ілюстрації* покликані доповнювати, конкретизувати, розкривати, емоційно посилювати зміст тексту та інших позатекстових компонентів, сприяючи їх ефективному сприйманню й засвоєнню у процесі учіння. Саме такий ілюстративний матеріал найчастіше використовується в підручниках, однак у навчальних книгах розвивального спрямування спостерігається тенденція до зменшення його кількості.

Серед останнього виду ілюстрацій чільне місце займають зображення, близькі до тексту. Саме вони допомагають учням сформуванати чітке уявлення про предмет чи явище, що виникли під час читання матеріалу. Чимало у підручниках ілюстрацій, які відображають події, що в тексті не розкриваються, але якими можна доповнити навчальний матеріал, а також ті, що відбуваються вже «за текстом», тобто після його закінчення.

Аналізуючи проблему взаємозв'язку ілюстрацій з текстом, вважаємо за доцільне навести слова В. І. Ривчина: «Ідеальним для підручників (йдеться передусім про підручники для початкової школи. – Я.К.) буде однотипність зв'язку текстів та ілюстрацій в однотипній навчальній ситуації»\*.

На актуальність проблеми унаочнення навчального процесу в початковій школі особливу увагу звертав ще К. Д. Ушинський. Виходячи з того, що дитина «мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями», відомий педагог радив будувати процес навчання на наочній основі, залучаючи до сприймання якомога більше відчуттів. Свої погляди на роль наочності у навчанні К. Д. Ушинський реалізував у знаменитих книгах «Дитячий світ» та «Рідне слово». Аналіз зазначених книг дає змогу дослідникам стверджувати, що ілюстративний матеріал в них глибоко продуманий, спрямований передусім на розвиток мислительної діяльності учнів; зображення мають реалістичний характер; помітний обґрунтований зв'язок ілюстрацій з текстом; спостерігається їх видова різноманітність.

Заслуга К. Д. Ушинського полягає і в тому, що він розробив систему методичних вказівок щодо використання вчителем ілюстрацій підручника на уроці. Учений-педагог вказував на недоцільність включення у підручники наочних зображень, якщо над ними не ведеться систематична цілеспрямована робота.

Методичний апарат книги, на наш погляд, має сприяти ефективній організації діяльності учнів з ілюстраціями. Виходячи з того, що поняття «ілюстративний матеріал» включає не лише власне зображення, а й підписи до нього (стверджують, що одна ілюстрація може замінити сторінку тексту, якщо її су-

\* Ривчин В. И. Издательское конструирование учебников // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 290.

проводжують хоча б два речення), вважаємо доречним запропонувати авторам продумати систему посилань на ілюстрації в тексті та апараті організації засвоєння, які б не лише спонукали учнів аналізувати малюнок, а й скеровували б їхню мислительну діяльність у таких напрямках: від малюнка до тексту, від тексту до малюнка, від малюнка до малюнка (з метою порівняння), у межах малюнка.

Зіставляючи ілюстративний матеріал з текстом, вникаючи в його зміст і виконання, учні глибше осмислюють і емоційно переживають прочитане; у них розвивається увага, спостережливість; формується вміння порівнювати, тобто виховується так звана візуальна культура. Крім цього, вміння співвідносити ілюстрацію і текст рекомендують використовувати з метою перевірки глибини й точності засвоєння текстової інформації.

Вивчаючи способи поєднання слова вчителя і наочності в навчальному процесі, Л. В. Занков встановив, що таке поєднання можна здійснювати різними шляхами: наочність виступає джерелом знань (діти черпають інформацію із наочного зображення), а вчитель за допомогою запитань керує спостереженням учнів; знання про предмет школярі отримують зі слів педагога, а ілюстрація лише підтверджує, конкретизує сказане. Відомий учений експериментально обґрунтував, що засвоєння знань відбувається ефективніше у першому випадку.

Щоб виділити наступне теоретичне положення ілюстрування навчальної книги, звернемося до вимог, які пред'являються до даного структурного компонента. *Дидактичні вимоги до ілюстративного матеріалу* бувають загальні та спеціальні.

До *загальних вимог* належать такі: науковість, інформативність, повнота відображення змісту, тематична взаємопов'язаність, естетична цінність, виховна спрямованість. Наочність, на думку дослідників, має бути також сучасною, художньою і педагогічно доцільною. Вона повинна впливати на учня як в естетичному, так і в інтелектуально-освітньому плані, бути виразною, розумною та цікавою.

*Спеціальні вимоги* визначають характер зображень у підручнику з урахуванням типу навчального предмета, концепції конкретного підручника, вікових особливостей учнів, вимог навчальної програми тощо.

У контексті зазначеного заслуговує на увагу дослідження югославських учених (Б. Карлаваріс та ін.), у якому ілюстрація розглядається як з педагогічних позицій, так і з книгознавчих, що дало змогу визначити її місце у структурі підручника та сформулювати вимоги до даного компонента з урахуванням художнього смаку учнів різного віку.

Звідси випливає важлива умова дидактично обґрунтованого ілюстрування підручника – **відповідність ілюстративного матеріалу віковим особливостям учнів**.

Враховуючи психологію розвитку молодших школярів, результати досліджень учених та власне бачення проблеми, сформулюємо *вимоги до ілюстративного матеріалу підручників для початкової школи*:

- реалістичність зображення, його наближення до життєвого досвіду дітей;
- виразні й чіткі контури;
- відображення основного, суттєвого (неперевантаженість деталями);
- інтенсивні кольори;
- зв'язок зображуваного з текстом;
- динамізм малюнка.

Щодо співвідношення тексту й ілюстрацій, то тут дослідники радять підходити диференційовано (наприклад, обсяг текстового матеріалу в читанках для другого класу має вдвічі перевищувати обсяг ілюстрацій, а для третього-четвертого – втричі).

Дидактичні основи використання ілюстративного матеріалу тісно пов'язані з *критеріями оцінювання цього структурного компонента*, які відображають основні вимоги до нього і включають:

- відповідність ілюстрації змісту навчального матеріалу (ілюстрація вважається функціональною лише тоді, коли вона відповідає особливостям підручника і дидактичним принципам навчання);
- інформативність наочного зображення, яка полягає в тому, що ілюстративний матеріал має не тільки поглиблювати знання, подані в тексті, а й містити додаткові відомості (саме інформативність ілюстрації, її пізнавальна цінність визнані важливим показником якості цього структурного компонента);

- комунікативність ілюстрації (передбачає розвиток уміння учня спостерігати й осмислювати власні спостереження);
- цілісність функцій ілюстрації, яка виявляється в оптимальному поєднанні як елементів інформативності, так і комунікативності;
- її реалістичність;
- функціональність ілюстрації, яка знаходить своє вираження у тісному зв'язку зображення з текстом підручника (вважають, що сучасна ілюстрація має бути також функціональною щодо змісту підручника, організації процесу навчання, творчості вчителя, активності учня);
- дидактичну цінність ілюстрації, яка дає змогу досягти необхідного поєднання ілюстративних компонентів з їх інформативними та комунікативними якостями;
- взаємозв'язок художнього і дидактичного в ілюстрації;
- дидактичну взаємопов'язаність наочних зображень.

*Ілюстративний матеріал підручника тісно пов'язаний з предметним змістом, є носієм певної інформації, а також засобом виховного впливу на учнів. Нами виділено дидактичні основи ілюстрування підручника для початкової школи: повноцінна реалізація провідних функцій навчальної книги – інформаційної, розвивальної, виховної та мотиваційної; дидактично обґрунтований зв'язок ілюстративного матеріалу з іншими структурними компонентами підручника, передусім з текстом; відповідність наочних зображень віковим особливостям молодших школярів. Враховуючи характер взаємозв'язку з текстом, наочні зображення дослідники поділяють на такі групи: провідні ілюстрації; рівноправні з текстом; обслуговуючі ілюстрації.*

#### **3.2.4. Апарат орієнтування**

Цей структурний компонент забезпечує цілеспрямовану орієнтацію школяра у змісті й структурі підручника, створює необхідні умови для успішної самостійної роботи з ним (Д. Д. Зуєв). Вперше термін запровадили до вжитку німецькі вчені у 1970 році. Основна його функція – *допомогти учням раціонально користуватися підручником.*

До апарату орієнтування належать: передмова, зміст, рубрикація, сигнали-символи, список літератури, покажчики, колон-титул.

**Передмову (вступ)** трактують як текст, що передує викладу навчального матеріалу. Такі тексти бувають трьох видів:

- вступ до навчального предмета (предметний вступ). Цей структурний компонент не є елементом апарату орієнтування, оскільки вводить школяра до основного тексту, є його складовою частиною;
- передмова, основне призначення якої – ознайомити учнів з особливостями побудови підручника, запропонувати раціональні способи користування ним. Вважають, що чітка передмова, яка в лаконічній формі дає учням відомості про те, як побудовано підручник і як ним користуватися, суттєво підвищує якість навчальної книги;
- цей структурний елемент може бути змішаного типу, тобто поєднувати в собі ознаки вступу і передмови.

Незважаючи на відмінності між вступом і передмовою (передусім функціональні), вчені виділяють їхню спільну ознаку – звернення до учнів з метою сформулювати в них установку на свідому роботу з підручником.

У підручниках для початкової школи мотиваційно виправданими є *вступні звернення до читачів* на початку книги, у яких даються поради щодо того, як працювати з підручником, на що звертати особливу увагу, висловлюються побажання наполегливо і вдумливо оволодівати предметом. Вважаємо такі звернення обов'язковим компонентом підручника для молодших школярів (починаючи з другого класу), оскільки вони створюють відповідний психологічний настрій, чим готують учнів до засвоєння навчального матеріалу.

**Зміст** є довідково-супровідним елементом апарату орієнтування і включає сукупність заголовків (назв тем) усіх більш-менш значущих частин книги із вказівкою сторінок, на яких вони розташовані. Він дає цілісне уявлення про структуру і зміст підручника; слугує своєрідним «путівником по книзі», тобто допомагає тому, хто нею користується, відшукати потрібний матеріал. Загальноприйнято розміщувати зміст на початку підручника, між анотацією



і передмовою, однак у підручниках для початкової школи вважають за доцільне розташовувати його в кінці книги.

Зі змістом тісно пов'язана **рубрикація**. *Рубрика* – це позначення окремої частини матеріалу (розділу, підрозділу тощо), а рубрикація включає систему рубрик підручника. Основу рубрикації складають *заголовки*. Тому проблема формулювання заголовків – це проблема ефективного використання функціональних можливостей рубрик.

Розрізняють такі види рубрик: словесні (власне заголовки); графічні та поліграфічні, які зміст частини позначають спеціальними значками, буквами, особливим шрифтом тощо; образотворчі, коли використовуються із зазначеною метою символічні образи предметів, явищ, видів діяльності тощо.

В умовах особистісно орієнтованого навчання дедалі більшого поширення набувають рубрики, спрямовані не лише на узагальнення та систематизацію знань, формування вміння користуватися підручником як джерелом інформації («Чи уважно ти читав?», «Що ти знаєш, а що – вмієш?») (вони вже стали традиційними), а й ті, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів, забезпечують емоційно позитивне тло навчання («Пофантазуй», «Будь дослідником», «Працюйте разом» та ін.).

Іноді для позначення структурних елементів підручника використовують спеціальні знаки і зображення, які називаються **сигнали-символи**. Вчені систематизували ці умовні позначення:

- геометричні (прямокутник, коло, квадрат тощо);
- цифрові та буквені (римські й арабські цифри, великі і малі літери);
- знаки (питання, оклику, арифметичних дій тощо);
- рисунки (предметні й такі, що символізують тему);
- колір, шрифт тощо;
- позначки у вигляді смуги на полях, що виведена під зріз сторінки (на такій смужці вказують номер розділу і навіть його назву).

Незважаючи на те, що сигнали-символи вважаються «наймолодшим» елементом апарату орієнтування, виникла проблема раціонального їх використання в системі підручника. Перш

за все йдеться про кількісний склад цих елементів. Зрозуміло, що надмірне захоплення ними знижує якість підручника, утруднює формування умінь працювати з книгою. Тому, зважаючи на відсутність спеціальних досліджень, варто враховувати поради фахівців: «... не максимум, а необхідний мінімум сигналів-символів у підручнику». Разом з тим «необхідний мінімум не означає, що використовується лише один якийсь вид чи група видів. Мінімум тому і є необхідним, що він включає (вбирає) в себе з урахуванням особливостей предмета, віку, типу навчання, авторської концепції все необхідне із усіх видів»\*.

Визначено загальні основи використання сигналів-символів у підручниках: їх чітка супідрядність; виділення основних і додаткових сигналів-символів; поступове ускладнення наборів і поєднань сигналів-символів (як між собою, так і з іншими елементами апарату орієнтування); уніфікація, послідовна єдність у застосуванні, оскільки психологічно ці символи спрацьовують, формують певну установку лише тоді, коли вони однакові й не тільки в одному підручнику, а в усьому комплексі.

Сигнали-символи набули значного поширення у підручниках для школи першого ступеня (табл. 3.1). Їх розміщують на початку книжки (найчастіше на звороті титульної сторінки). Завдання вчителя полягає в тому, щоб на першому ж уроці ознайомити дітей з цими умовними позначеннями, а закріплювати знання про них – у міру того, як ці позначення з'являються на сторінках книги.

Аналіз табл. 3.1 свідчить, з одного боку, про різноманітність елементів апарату орієнтування в підручниках для початкової школи, а з іншого – актуалізує проблему їх уніфікації, передусім сигналів-символів, хоча б у межах однієї освітньої галузі.

Підручники для основної, а особливо старшої школи можуть містити **стисок літератури, покажчики** (предметні, іменні, предметно-іменні тощо), **колонтитул** (рядок тексту, розміщений зверху сторінки).

*Основну функцію апарату орієнтування підручника науковці вбачають у допомозі учням раціонально користуватися навчальною книгою. Загалом до цього структурного елемен-*

\* Аппарат ориентировки в школьных учебниках: Методические материалы. – М.: Просвещение, 1973. – С. 25.

та відносять: передмову, зміст, рубрикацію, сигнали-символи, список літератури, покажчики (предметні, іменні, предметно-іменні тощо), колонтитул. Аналіз підручників для початкової школи свідчить про те, що на сучасному етапі спостерігається інтенсивне використання у структурі навчаль-

Таблиця 3.1

**Апарат орієнтування у чинних підручниках для початкової школи (на прикладі підручників з мови і читання)**

Назва підручника	Елементи апарату орієнтування											
	Передмова	Сигнал-символи (умовні позначення)									Зміст	Рубрикація
		Межа матеріалу уроку	Основні теоретичні відомості	Додатковий теоретичний матеріал	Домашнє завдання	Додаткове завдання	Прочитай правильно	З'ясуй значення слів	Прочитай, подумай	Вживай у своєму мовленні		
<i>Білецька М.А., Вацуленко М.С.</i> Рідна мова: Підручник для 2 кл. – К.: Освіта, 2002 (ч. 1, ч. 2)	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+
<i>Вацуленко М.С. Мельничайко О.І.</i> Рідна мова: Підручник для 3 кл. – К.: Освіта, 2003 (ч. 1, ч. 2)	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+
<i>Савченко О.Я.</i> Читанка: Підручник для 2 кл. – К.: Освіта, 2002 (ч. 1, ч. 2)	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
<i>Савченко О.Я.</i> Читанка: Підручник для 3 кл. – К.: Освіта, 2003 (ч. 1, ч. 2)	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+

ної книги різноманітних елементів апарату орієнтування, передусім сигналів-символів, однак актуальною залишається проблема їх уніфікації.

### **3.3. Психологічні аспекти побудови підручника для початкової школи**

Виділити психологічні основи побудови підручника для школи першого ступеня нас спонукало два чинники. Першим із них є той, що в сучасній початковій школі впевнено впроваджуються ідеї розвивального навчання. Це поняття В. В. Давидов розглядає як психолого-дидактичне і вважає, що його розробкою повинна займатися особлива галузь – психодидактика: «Ці проблеми може вивчати, з одного боку, психологія, оскільки саме вона володіє підходом до розгляду вікових періодів психічного розвитку і особливостей тієї чи іншої провідної діяльності, з іншого боку, дидактика, оскільки вона визначає ті навчально-методичні засоби, з допомогою яких організується діяльність»\*. Отже, назріла потреба створення таких навчальних книжок, які б повноцінно реалізували ідеї розвивального, особистісно орієнтованого навчання. Така ситуація передбачає посилення психологічного супроводу шкільного підручника.

По-друге, особливій значущості на сучасному етапі набуває проблема забезпечення діяльнісного підходу до навчання. Сутність такого підходу вчені вбачають ось у чому: для того, щоб учень засвоїв виучуваний матеріал, він повинен виконати повний цикл пізнавальних дій, тобто сприйняти його, осмислити, запам'ятати, повправлятися у застосуванні знань на практиці й потім виконати подальшу діяльність на їх повторення, поглиблення і міцніше засвоєння. У контексті гуманітаризації освіти такий підхід до організації процесу навчання трактується ширше. Для його позначення вчені використовують термін «особистісно діяльнісний підхід», який охоплює такі елементи: колективний (знання), операційний (уміння), аксіологічний (характеризується особистісними цінностями,

\* Давидов В. В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 12–13.

установками). Таким чином, йдеться не лише про засвоєння знань, формування умінь та навичок; неабиякого значення надається набуттю учнями якостей суб'єкта навчальної діяльності – формуванню позитивних мотивів навчання, пізнавальної активності та самостійності, ціннісного ставлення до світу.

Виступаючи на засіданні «круглого столу», організованого редакцією журналу «Вопросы психологии» (1983), директор видавництва «Просвещение» Д. Д. Зуев окреслив проблеми, пов'язані з підручникотворенням, вирішення яких потребує обов'язкової участі психологів. Серед найголовніших із них – мотиваційні основи роботи учнів з підручником (передусім визначення мотиваційних можливостей різних компонентів навчально-методичного комплексу і підручника як його ядра); використання у процесі створення підручників усієї сукупності психологічних знань про інтелектуальний та емоційний розвиток школяра; забезпечення засобами книги та навчально-методичного комплексу індивідуалізації та диференціації навчання; умови і засоби забезпечення повного засвоєння навчального матеріалу підручника; підручник і навчальний комплекс як інструменти організації діяльності учня.

Базуючись на досягненнях і перспективах науки у плані забезпечення психологічного супроводу підручника, обґрунтуємо психологічні основи побудови навчальної книги для початкової школи. Виходячи з того, що шкільний підручник покликаний обслуговувати цілісний процес оволодіння знаннями, він має **будуватися з урахуванням основних етапів навчання** – засвоєння навчального матеріалу та його застосування на практиці. Охарактеризуємо процес **засвоєння навчального матеріалу**, під яким розуміють навчально-пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на свідоме і міцне оволодіння знаннями та способами виконання навчальних дій.

Зауважимо, що знання закономірностей засвоєння навчального матеріалу – обов'язкова умова створення якісного підручника, а також ефективного використання його на уроці. Теоретична концепція засвоєння, зазначає Д. Д. Зуев, все більшою мірою впливає на формування структури і методичного оформлення підручника.

На основі досліджень, присвячених означеній проблемі, сформульовано важливі теоретичні положення, які стосуються побудови навчальної книги:

1. Процес засвоєння матеріалу підручника починається з деякого досягнутого раніше рівня знань (так званих опорних знань), який виступає фундаментом для набуття нових відомостей (на початковому етапі навчання, а потім у процесі засвоєння кожної теми).

2. Засвоєння знань і психічний розвиток школяра – це єдиний процес: психічний розвиток є моментом і наслідком засвоєння, а сам процес засвоєння лише за певних умов забезпечує можливість психічного розвитку.

Засвоєння знань може відбуватися на двох рівнях – емпіричному і теоретичному.

*Емпіричний (інтуїтивно-практичний) рівень* пов'язаний з відображенням зовнішніх зв'язків і властивостей предметів, явищ, подій тощо, які доступні живому спогляданню, і передбачає безпосередній контакт з предметом, а його результатом є емпіричні поняття. Важливу роль у цьому процесі відіграє досвід особистості.

*Теоретичний рівень* пізнання передбачає формування наукових понять. Основна увага при цьому звертається на розкриття внутрішніх властивостей аналізованого об'єкта та його зв'язків з іншими елементами системи. Наукові поняття формуються у молодших школярів лише через усвідомлення сутності вивчаного.

Наведені рівні засвоєння знань тісно взаємопов'язані. Необхідною умовою їх формування є достатній фактичний матеріал, якісні емпіричні узагальнення, що дають змогу учням виділяти суттєві ознаки предметів чи явищ, порівнювати і узагальнювати їх, тобто забезпечують закономірний перехід від інтуїтивно-практичного до теоретичного рівня пізнання.

З урахуванням зазначених рівнів засвоєння знань розрізняють індуктивний і дедуктивний способи вивчення нового матеріалу.

У психолого-педагогічній науці зроблено спробу обґрунтувати умови використання у навчальному процесі індуктивного й дедуктивного способів, а також визначено їхні недоліки та

позитивні сторони. Зокрема зазначається, що доцільне застосування цих способів можливе лише з урахуванням рівня підготовки учнів та особливостей навчального матеріалу. Якщо рівень підготовки школярів невисокий, матеріал, що пропонується для вивчення, може викликати у них певні труднощі, а засвоєна раніше інформація виступає як одинична щодо виучуваного, тобто новий навчальний матеріал слугує узагальнюючою основою набутих раніше знань, – доцільним є *індуктивний спосіб* подачі нового матеріалу. Якщо ж опорні знання учнів мають узагальнюючий характер, є родовими щодо виучуваного, то пропонується *дедуктивний спосіб* як хід думки від загальних положень до конкретних випадків.

Зауважимо, що індуктивний шлях подачі навчального матеріалу тривалий час вважався універсальним, особливо в межах школи першого ступеня. І лише В. В. Давидов, враховуючи результати досліджень вікових особливостей школярів, обґрунтував необхідність перебудови навчальних предметів на основі узагальнень, характерних для теоретичного мислення. Цьому типу мислення відповідає дедуктивний спосіб формування понять, тобто хід думки від загального до конкретного, від внутрішнього до зовнішнього. Доведено, що зазначений спосіб можна успішно застосувати вже на перших етапах навчання.

Розрізняють також *аналітико-синтетичний шлях* вивчення нового матеріалу, тобто формування понять на основі аналізу через синтез конкретних явищ, в результаті чого відбувається перехід від нерозуміння до розуміння.

У процесі засвоєння вчені виділяють такі етапи: сприймання нового матеріалу; його усвідомлення й осмислення (розуміння); закріплення.

*Сприймання* трактується як відображення у свідомості людини предметів і явищ навколишньої дійсності, що діють у даний момент на органи чуття. Воно може відбуватися у двох формах: у формі безпосереднього сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності та наочності як джерела інформації (за умови правильної організації таке сприймання розвиває в учнів спостережливість – важливу якість особистості); у формі знань про дані предмети (через усне й писемне мовлення).

На різних вікових етапах процес сприймання має свої особливості, зумовлені психологією школяра, його життєвим досвідом.

Г. О. Люблінська виділяє особливості сприймання молодших школярів: невміння диференціювати головні й другорядні ознаки («подивитися на предмет з пізнавальною метою»); злитість і нерозчленованість дитячого сприймання; несформованість тієї аналітико-синтетичної діяльності, яка забезпечує даний процес. Звідси випливає необхідність спеціально навчати учнів дивитися, розглядати, слухати і розуміти те, що вони сприймають.

Проаналізувавши надбання психологів і дидактів у зазначеному аспекті, визначимо ті найважливіші положення, які слід враховувати, організовуючи сприймання навчального матеріалу учнями початкових класів:

- забезпечувати установку на сприймання, шляхом постановки запитань активізувати мислительну діяльність учнів;
- виявляти опорні знання дітей, сформовані уміння та навички;
- важливо відображати у свідомості дитини найістотніші ознаки предметів і явищ, що вивчаються;
- враховувати інтереси та потреби молодших школярів, їхній життєвий досвід;
- збільшувати питому вагу роботи учнів з підручником, залучати їх до самостійного здобуття знань;
- сприймання відбуватиметься ефективно за умови правильного поєднання слова вчителя і наочності, дидактично обґрунтованого взаємозв'язку ілюстративного матеріалу з текстом.

Ми розглянули особливості організації сприймання в цілому, спеціально не акцентуючи увагу на тих моментах, які пов'язані зі сприйманням навчального матеріалу підручника, оскільки у даному процесі діють загальні закономірності, які не залежать від джерела інформації – слова вчителя, навчальної книги, наочності, навколишнього середовища тощо.

У процесі сприймання в учнів формуються найпростіші уявлення про предмети і явища навколишнього світу. Для того,



щоб зрозуміти навчальний матеріал у всіх зв'язках і залежностях, його потрібно усвідомити й осмислити. З огляду на глибину відображення цих зв'язків і залежностей як у самих об'єктах, так і між ними, В. О. Онищук у процесі *розуміння* виділяє два етапи:

- усвідомлення учнями фактів, подій, ознак тощо;
- осмислення внутрішніх зв'язків і відношень.

Відомий дидакт підкреслює, що термін «розуміння» вважається родовим щодо понять «усвідомлення» й «осмислення», а останні, у свою чергу, мають певні відмінності, тобто не є синонімами (хоча тісно взаємопов'язані).

*Усвідомлення* – нижчий етап процесу розуміння, що полягає у первинній перебудові та впорядкуванні на елементарному рівні одержаної інформації у зв'язку із досвідом та наявними знаннями учня; це поділ цілого на частини, розчленування змісту виучуваного явища з метою глибшого розуміння його структурних компонентів. Тому використання завдань на аналіз предметів і явищ, на виділення істотних ознак і властивостей; зв'язок виучуваного матеріалу з чуттєвим досвідом учнів та раніше засвоєними знаннями; нагромадження уявлень, фактів, лексики як бази для формування нових понять – необхідні умови усвідомлення пропонованої інформації.

*Осмислення* як вищий етап розуміння передбачає розкриття об'єктивних зв'язків між елементами цілого, а також між окремими об'єктами; цей процес пов'язаний з виконанням мислительних операцій, ефективним засобом формування яких є завдання на порівняння, узагальнення, класифікацію, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Осмислення забезпечує розуміння сутності явищ (К. Д. Ушинський вказував на основну ознаку будь-якого розуміння – знання постійних властивостей предметів), а також розуміння цілого як системи, розкриття внутрішньооб'єктивних та міжпредметних зв'язків.

Отже, розуміння – центральна ланка в оволодінні знаннями, яка передбачає активну мислительну діяльність школярів. Розуміння матеріалу відбувається в міру нагромадження учнями відомостей про предмети і явища навколишнього середовища, а також зв'язків між ними. Результативною стороною цього процесу є утворення понять.

Суттєво поглиблюють уявлення про психологічні основи побудови підручника виділені вченими рівні процесу розуміння та критерії розуміння навчального матеріалу учнями.

Відповідно до етапів зазначеного процесу науковці виділяють п'ять рівнів розуміння предметного змісту освіти:

- перший – характеризується встановленням зв'язків між об'єктами, які описують в основному факти емпіричної дійсності (на цьому рівні утворюються елементарні асоціації);
- другий – передбачає з'ясування причинно-наслідкових зв'язків (учні виділяють істотні ознаки понять);
- третій – забезпечує уміння виділяти множину об'єктів, які входять в обсяг даного поняття;
- четвертий – передбачає встановлення взаємозв'язків між окремими поняттями і судженнями, утворення системи взаємопов'язаних понять;
- п'ятий – характеризується встановленням зв'язків між так званими метапоняттями, тобто поняттями високого рівня узагальнення.

До критеріїв розуміння навчального матеріалу учнями входять:

- уміння виділяти суттєві ознаки понять, встановлювати їх взаємозв'язки і взаємовідношення;
- ступінь самостійності у встановленні зв'язків і залежностей між ознаками поняття та самими поняттями;
- уміння конкретизувати поняття, тобто виділяти множину об'єктів, яка задається суттєвими ознаками (поняттями).

Наведені положення мають важливе значення для розробки системи навчальних завдань і вправ, спрямованої на з'ясування ступеня розуміння школярами предметного змісту, а також для організації навчального матеріалу з метою забезпечення цього розуміння.

Однак існує твердження, що розуміння ще не є знання. Знанням воно стає тоді, коли пройде стадію запам'ятовування, тобто закріплення (ці терміни іноді вживаються як синоніми).

*Закріплення* – керована вчителем діяльність учнів, спрямована на остаточне засвоєння навчального матеріалу, що відбувається уже в період їх сприймання, усвідомлення й осмислення.

ня. Однак навіть зрозумівши сутність виучуваного, учень не завжди може відтворити його зміст. У зв'язку з цим важливо забезпечити діяльність, спрямовану на *запам'ятовування* інформації. Тому доречним є ознайомлення школярів з конкретними способами запам'ятовування: поділ тексту на частини; виділення головного; складання плану прочитаного; відповіді на запитання, що наводяться в кінці тексту чи теми; використання наочних посібників; переказ прочитаного; зіставлення засвоєного зі змістом підручника; застосування алгоритмів, пам'яток, опорних схем, таблиць тощо.

Необхідною умовою міцного засвоєння знань є періодичне *повторення* навчального матеріалу; спочатку проміжки між повторенням мають бути коротшими, а пізніше їх треба збільшувати.

Розрізняють так зване узагальнююче повторення, яке може проводитися з різною метою: в одних випадках воно спрямоване на закріплення знань у межах теми (для забезпечення узагальнень більш високого порядку), в інших – на порівняння виучуваного матеріалу з тим, що повторюється (сприяє міцності засвоєння знань, формуванню умінь та навичок); узагальнення на основі кількох тем забезпечує оволодіння умінням робити складні висновки.

Узагальнююче повторення здійснюється шляхом виконання відповідних завдань. Цінність таких завдань, на думку вчених, полягає в тому, що вони сприяють одночасно і закріпленню вивченого, і вдосконаленню матеріалу, який повторюється. Це вимагає від учнів розгляду понять, що повторюються, правил з різних сторін, встановлення логічних зв'язків між різними темами, виконання мислительних операцій на більш високому рівні.

Ми розглянули основні етапи процесу засвоєння. Ознаками того, що матеріал засвоєний, є розуміння, усвідомлення фактів, правил, понять; готовність переказувати матеріал своїми словами; формулювання правил; здатність навести приклади з метою конкретизації висновків, узагальнень; застосування засвоєних положень на практиці (О. Є. Дмитрієв та ін.). Однак іноді учень може мати знання з відповідної теми (наприклад, завчив правило, визначення), а застосувати безпомилково їх на

практиці не вміє. З метою надання знанням дієвості виділяють у процесі навчання спеціальний етап – **застосування виучуваного матеріалу** у практичній діяльності (етап оперування набутими знаннями). Його результат полягає в оволодінні молодшими школярами уміннями і навичками.

У психологічній науці немає єдиного підходу до трактування сутності даних понять, їх природи, взаємозв'язку. Деякі вчені (Ю. К. Бабанський, О. Є. Дмитрієв, К. М. Кабанова-Меллер, Н. Ф. Тализіна та ін.) розглядають навичку як один із рівнів оволодіння навчальними діями, що формується на основі уміння. Г. О. Люблінська стверджує, що це дії різної природи і уміння ніколи не може перейти в навичку. В. О. Онищук та інші вчені трактують навичку як компонент уміння (тобто вважають її первинною щодо уміння). Вихідним для нашого дослідження є розуміння «умінь» і «навичок» як понять, що відображають різні рівні сформованості відповідних дій: уміння формуються на основі знань, а навички – на основі умінь; навички є базою для вироблення складніших умінь.

Основним засобом розвитку даних новоутворень виступає дидактично обґрунтована система навчальних завдань і вправ, складена з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального компонентів навчання, які повинні наводитися у підручнику в певній послідовності.

Першими завданнями на застосування набутих знань на практиці є *пробні вправи*. Вони виконуються під безпосереднім керівництвом учителя; учні вголос коментують свої дії. Розрізняють такі прийоми виконання пробних вправ учнем:

- спочатку учень пояснює, як потрібно виконувати вправу, а потім виконує її;
- одночасно пояснює спосіб виконання і виконує завдання;
- виконання вправи передуює поясненню дії.

Пробні вправи поглиблюють розуміння навчального матеріалу, забезпечують його збагачення і формування на цій основі відповідних умінь.

Призначення *тренувальних вправ* вчені вбачають у закріпленні, повторенні теоретичного матеріалу, удосконаленні первинно набутого уміння і формуванні навички. Серед зазначеного виду завдань виділяють вправи за зразком, за інструкцією, за завданням.

Вправи за зразком – це завдання з повною орієнтувальною основою дії: учні знають, як виконувати його і які результати повинні отримати. Прикметно, що зразком може бути не лише результат виконання завдання (його оформлення), а й спосіб отримання цього результату. Такі вправи однотипові (суттєві ознаки, що стосуються вивчаного матеріалу, повторюються, а другорядні – змінюються).

Орієнтування на зразок має велике значення у молодшому шкільному віці, причому з декількох причин: по-перше, загальновідома психологічна особливість учнів початкових класів – здатність до наслідування, а значить до виконання дій за зразком; по-друге, відсутність соціального досвіду, основний шлях набуття якого на початкових етапах – копіювання, наслідування; по-третє, ефективний спосіб оволодіння відповідними уміннями і навичками – не метод «проб і помилок», а точне відтворення зразка дії (спочатку в однотипній ситуації), що ґрунтується на усвідомленні учнями теоретичних положень як бази для формування практичних дій.

Вправи за інструкцією передбачають наявність вказівок щодо порядку виконання дій, які можуть даватися як в усній, так і в письмовій формі. Такі завдання виконуються переважно письмово, мають репродуктивний характер, однак, порівняно з попередніми, вимагають від учнів більшої самостійності.

Ще одним різновидом тренувальних вправ є вправи за завданням – без будь-яких детальних вказівок учителя, без зразка, але на готовому матеріалі, з чітко сформульованими запитаннями.

*Творчі завдання* використовуються на етапі перенесення засвоєних знань, умінь і навичок у нестандартні умови, що забезпечує оволодіння складними уміннями. Такі вправи вимагають від учнів гнучкості мислення, нестандартного підходу до їх розв'язування, пошуку найраціональніших прийомів виконання та ін.

Розрізняють два рівні складності творчих вправ:

- вправи першого рівня вимагають незначної перебудови відомого (складання задачі за даним виразом, твору – за опорними словами тощо);
- завдання другого рівня передбачають максимум са-

мостійності школяра, введення елементів новизни у зміст чи способи виконання діяльності.

Відомий дослідник процесуальних аспектів навчання в рамках школи першого ступеня О. Є. Дмитрієв не погоджується з тим, що роботу з формування умінь і навичок переносять на період після викладу теоретичних знань (на етап закріплення навчального матеріалу та застосування набутих знань на практиці), адже саме на початковому ступені навчання здійснюється підготовка учнів до активного сприймання теоретичної основи умінь і навичок, безпосереднє ознайомлення їх зі зразком дії. Особливу увагу вчений акцентує на виявленні основних ознак, які зафіксовані у правилах; на усвідомленні умов і способів діяльності. Саме знання таких нюансів забезпечує безпомилкове застосування правил на практиці.

Учені вважають, що засвоєні учнями знання, уміння та навички можуть функціонувати на трьох рівнях – репродуктивному, конструктивному і творчому. Репродуктивний рівень передбачає знання фактів, явищ, подій, правил тощо і їх відтворення без суттєвих змін. Відомості, здобуті шляхом комбінування, перетворення знань першого рівня, складають конструктивний рівень (у цьому процесі чималу роль відіграють основні мислительні операції – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо). До творчого рівня належать ті знання, уміння і навички, які є результатом самостійної пошукової діяльності школяра.

Практика свідчить, що молодші школярі засвоюють навчальний матеріал переважно на перших двох рівнях, однак з метою забезпечення розвивального процесу навчання у змісті підручника варто передбачити завдання на трирівневе оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

Таким чином, ми розглянули основні етапи процесу навчання, які включають у себе засвоєння знань та застосування їх на практиці. Виходячи з того, що підручник трактують як сценарій навчального процесу, закономірно виникає необхідність відображення у ньому розглянутих етапів.

У процесі оволодіння знаннями виділяють дві сторони – результативну та процесуальну. Результативна сторона виявляється у набутті учнями знань, умінь та навичок з конкретного

навчального предмета. Процесуальна виражається у ставленні до процесу засвоєння і фіксується через оволодіння певними засобами, тобто способами навчальної діяльності.

**Обґрунтувати процесуальний аспект навчання** (у тому числі й підручника як моделі цього процесу) – означає, на думку вчених, показати доцільність проектування і застосування певних способів, прийомів і форм навчальної діяльності, аргументувати їх послідовність та ефективність.

Концептуальним положенням процесуального компонента навчання є теорія діяльності. Аналіз наявного наукового фонду свідчить про існування певних відмінностей між психологічним і педагогічним підходами до діяльності, що виявляються у двох аспектах, які характеризують відповідно особистий і соціальний досвід людини. Перший аспект, на думку вчених, – це актуалізація механізмів, за допомогою яких здійснюється активність суб'єктів дії. З цієї точки зору виділяють мотиваційний, цільовий та виконавський компоненти (саме під таким кутом зору аналізують діяльність психологи). Виходячи з того, що глобальна мета процесу навчання полягає в оволодінні соціальним досвідом, який передбачає спочатку його педагогічну інтерпретацію, і лише потім включення у навчальний процес, у результаті чого він стає надбанням кожного учня (перетворюється в особистий досвід) – педагогіка акцентує увагу на вміннях і навичках як засобах нагромадження, відтворення та збагачення (примноження) цього досвіду.

Будь-яка діяльність здійснюється за допомогою певних прийомів. Виходячи з того, що провідною у молодшому шкільному віці визнано навчальну діяльність, мова йтиме про *прийоми навчальної діяльності*. Зазначимо, що дані новоутворення близькі за своєю сутністю до *приймів розумової діяльності*, хоча не тотожні: «Якщо навчальна діяльність аналізується з педагогічної точки зору, то в ній виділяються прийоми навчальної роботи, при цьому виявляється їх специфічність для кожного навчального предмета, а також загальні прийоми, які характерні для різних дисциплін. У результаті аналізу навчальної діяльності учнів з психологічної точки зору в ній виділяються прийоми розумової діяльності (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнен-

ня тощо)»\*. К. М. Кабанова-Меллер вважає, що, по-перше, недоречно протиставляти одні прийоми іншим, оскільки чимало прийомів розумової діяльності вже давно одночасно стали і прийомами навчальної роботи; по-друге, вихідним пунктом в аналізі навчальної діяльності як психологами, так і методистами мають стати прийоми навчальної роботи.

Зазначені новоутворення трактують як способи, якими ця діяльність виконується учнями і які можуть бути виражені у вигляді переліку дій, що входять до складу прийому. Аналогічно визначають і прийоми розумової діяльності, з тією лише відмінністю, що вони носять характер інструкцій або правил, які вказують, як виконувати розумову діяльність.

Щоб оволодіти відповідним прийомом, потрібно, по-перше, знати *спосіб діяльності*, тобто які дії і в якій послідовності слід виконати для досягнення певного результату; по-друге, вміти застосовувати даний спосіб на практиці.

Взаємозв'язок між способами навчальної діяльності та *уміннями і навичками* розкривають таким чином: способи навчальної діяльності – це частина соціального досвіду (проектованого змісту освіти), який, ставши надбанням особистості, трансформується в уміння і навички (як результат оволодіння даними способами). Тому вихідною позицією для характеристики умінь і навичок у змісті освіти, вважають дослідники, має бути категорія способу діяльності.

Якісний підручник повинен повноцінно репрезентувати не лише систему знань (про навколишній світ, про способи діяльності, про цінності), а й видів діяльності, спрямованих на їх засвоєння та застосування. Щодо способів діяльності, то тут важливо зафіксувати два моменти: по-перше, необхідність включення у підручники знань процесуального характеру; по-друге, будь-який спосіб діяльності, щоб стати умінням чи навичкою, повинен неодноразово повторюватися, тобто важливо забезпечити систему завдань і вправ, які б формували у певній послідовності ці новоутворення.

\* Кабанова-Меллер Е. Н. Приемы учебной работы и их классификация // Советская педагогика. – 1975. – № 2. – С. 40.



Проблема включення у підручники знань про способи пізнавальної і практичної діяльності не є однозначно розв'язаною у психолого-педагогічній науці. Так, наприклад, К. М. Кабанова-Меллер, Н. А. Лошкарьова та інші вчені стверджують, що способи діяльності мають бути описані в підручниках нарівні з розкриттям понять, законів тощо. Інша точка зору (І. Я. Лернер) полягає в тому, що не обов'язково загострювати увагу учнів на таких знаннях; школярі можуть оволодівати умінням (наприклад, порівнювати) на емпіричному рівні, тобто шляхом виконання відповідних знань (у даному разі – на порівняння).

Вважаємо, що коли йдеться про свідоме навчання, прийнятною є перша позиція; коли ж мається на увазі оволодіння навчальною діяльністю на початкових етапах навчання, – доречним є другий підхід, зумовлений віковими особливостями учнів.

Заслугує на увагу класифікація способів діяльності, а значить і відповідних прийомів, якими виконується ця діяльність. Виходячи з того, що у способах пізнання (засвоєння) фіксується не лише зміст наукової інформації, а й сам процес набуття знань, І. С. Якиманська серед способів засвоєння виділяє такі групи:

а) способи першого типу безпосередньо впливають зі змісту навчального матеріалу і представлені у вигляді правил, законів тощо. На їх основі формуються предметні способи діяльності;

б) способи другого типу забезпечують організацію процесу учіння (визначення мети діяльності, планування, контроль, корекцію й оцінювання її результатів);

в) способи третього типу сприяють організації розумової діяльності: способи сприймання інформації, запам'ятовування, розв'язування задач тощо. На їх основі формуються індивідуальні способи засвоєння навчального матеріалу.

Повноцінна репрезентація цих способів у підручнику значною мірою залежить від розуміння автором закономірностей розумової діяльності учнів, а формування способів вважають прерогативою особистісно орієнтованого навчання.

Виходячи з того, що структура і зміст підручника значною мірою зумовлюються особливостями учнів-адресатів навчальної книги, важливе значення має **врахування вікових особ-**

**ливостей молодших школярів.** Наведемо ті з них, які суттєво впливають на побудову підручника для початкової школи: здатність до наслідування; домінування наочно-образного мислення; підвищена емоційність; нестійка увага; тяжіння до ігрової діяльності; схильність до механічного запам'ятовування; здатність до фантазування та ін. Додамо, що новоутвореннями молодшого шкільного віку вважають аналіз, планування та рефлексію (В. В. Давидов).

*Особистісно орієнтоване навчання передбачає реалізацію діяльнісного підходу до засвоєння знань, умінь та навичок, тобто забезпечення психологічного супроводу книги. У зв'язку з цим нами виділено психологічні основи побудови підручника для початкової школи: відображення у його змісті та структурі основних етапів процесу навчання; реалізація у книзі процесуальних аспектів навчання; врахування під час побудови підручника вікових особливостей молодших школярів.*

### 3.4. Підручник як модель процесу навчання

Навчання, як відомо, – двосторонній процес педагогічної діяльності вчителя і навчальної діяльності учнів. Сполучною ланкою між ними виступає об'єкт засвоєння – навчальний матеріал. Отже, викладання як діяльність учителя, учіння як діяльність школяра та зміст виучуваного – компоненти цього процесу.

Виходячи з того, що підручник вважають моделлю цілісного процесу навчання, простежимо, як у ньому відображаються виділені компоненти.

Визнання двоєдиної сутності цього виду навчальної літератури спонукає розглянути його у ролі **носія змісту освіти**.

Зазначимо, що поняття «зміст освіти» по-різному трактувалося на різних етапах розвитку педагогіки і школи. Ретроспективно виділено три концепції цього феномена з точки зору їх відповідності сучасним уявленням про людину і її становлення.

Згідно з першою зміст освіти трактують як сукупність педагогічно адаптованих основ наук, які вивчаються у школі (такий підхід розглядається як технократичний; він передбачає залучення школярів до науки і виробництва).

Друга концепція змісту освіти характеризує цей феномен як сукупність знань, умінь та навичок, якими повинні оволодіти учні у процесі навчання. Без сумніву, таке розуміння зазначеного поняття більш прогресивне, оскільки націлює на подолання формалізму в знаннях школярів, на формування здатності застосовувати набуті знання на практиці. Однак помітно, що зазначений підхід детермінує репродуктивну діяльність, передбачає виховання чітких виконавців, що забезпечують відтворення людського досвіду, а не його збагачення, примноження.

Найбільш прогресивною вважається *культурологічна концепція змісту освіти* (як спроба зінтегрувати культуру й антропологію), розроблена у 70-х роках ХХ століття (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін), яка розглядає його як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою людській культурі. Такий підхід дав змогу вченим виділити основні елементи змісту освіти: досвід пізнавальної діяльності, що фіксується у формі знань; досвід виконання відомих способів діяльності – у формі умінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності – здатність застосовувати набуті знання, уміння та навички у змінених умовах; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, що включає систему цінностей, особистісних орієнтацій.

Такий склад змісту освіти виділений ученими з декількох причин: по-перше, дані компоненти розрізняються за своїм змістом (хоча всі вони взаємопов'язані і кожен наступний базується на попередньому: знання є необхідною умовою формування умінь і навичок, які виступають основою для оволодіння творчою діяльністю; емоційно-ціннісне ставлення вибірково регулює діяльність у рамках перших трьох компонентів як своїх об'єктів); по-друге, за функціональним призначенням: знання створюють загальне уявлення про навколишній світ, уміння забезпечують відтворення соціального досвіду, оволодіння творчою діяльністю спрямоване на перетворення дійсності, система цінностей передбачає певне ставлення до неї.

З'ясовано також, що зазначеним компонентам змісту освіти відповідають певні способи їх засвоєння. Так, наприклад, нова інформація засвоюється пояснювально-ілюстративним мето-

дом; уміннями і навичками учні оволодівають у процесі репродуктивної діяльності; досвід творчої діяльності засвоюється шляхом виконання творчих завдань, тобто у процесі проблемного навчання, яке може здійснюватися у формі проблемного викладу знань, частково-пошукового і дослідницького методів; основний спосіб формування емоційно-ціннісного ставлення до світу – переживання.

Взаємозв'язок способів засвоєння зумовлює рівні засвоєння знань, умінь та навичок: сприймання і запам'ятовування, застосування у знайомій ситуації, творче застосування в нових умовах.

Залежно від форм подачі цих елементів у підручнику, а також способів їх засвоєння розрізняють відповідно інформативний, репродуктивний, творчий та емоційно-ціннісний компоненти.

Виділені компоненти мають бути відображені у підручниках. Однак аналіз чинних підручників переконує, що повноцінно представлені у змісті навчального матеріалу лише перші три компоненти. Досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності автори репрезентують ще недостатньо, хоча його роль у формуванні особистості дитини незаперечна.

Теоретичним підґрунтям аналізованого аспекту проблеми виступає також *концепція багаторівневого формування змісту освіти* (В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін). Згідно із запропонованою концепцією зміст освіти охоплює такі рівні: загального теоретичного уявлення; навчального предмета; навчального матеріалу; процесу навчання; рівень, на якому зміст освіти стає надбанням кожного конкретного учня. Перших три рівні належать до проєктованого змісту освіти, який існує як задана норма, як те, що треба реалізувати в навчальному процесі, і фіксуються у відповідних документах.

Зміст освіти на першому рівні – це узагальнене системне уявлення про склад, структуру та функції педагогічно інтерпретованого соціального досвіду. Він відображається у навчальних планах. Цей документ містить перелік навчальних предметів, що підлягають вивченню; послідовність їх вивчення за роками навчання; кількість часу, що відводиться на вивчення кожного предмета.

Зміст освіти на другому рівні – навчального предмета – матеріалізує навчальна програма. У зв'язку з цим підкреслимо два моменти:

- по-перше, зміст освіти і навчальний предмет – поняття не тотожні. Навчальний предмет трактується як засіб реалізації змісту освіти, як дидактично опрацьована копія відповідної науки. До нього входить два блоки: основний, у якому подано матеріал, що підлягає засвоєнню, та процесуальний – блок засобів для засвоєння цього матеріалу;
- по-друге, навчальні предмети багатофункціональні, тобто до них входять чотири компоненти змісту освіти. Однак співвідношення цих компонентів різне, що залежить від провідної функції предмета. Під останньою розуміють головне призначення, домінанту (В. С. Ледньов), які зумовили введення його у зміст освіти. У зв'язку із зазначеним виділяють такі типи навчальних предметів: навчальні предмети, основне призначення яких полягає в оволодінні системою знань (історія, географія, біологія та ін.); навчальні предмети з функцією формування способів діяльності (іноземна мова, трудове навчання та ін.); ті, що спрямовані на формування ставлення до навколишнього середовища (музика, образотворче мистецтво). Прикметно, що значна частина навчальних предметів, які вивчаються у початковій школі, реалізує два основних компоненти (наприклад, мова, читання, математика).

Шкільний підручник репрезентує зміст освіти на рівні навчального матеріалу, який безпосередньо впливає із рівня навчального предмета, і проектує організацію навчальної діяльності учнів на уроці (детермінує четвертий рівень – педагогічної дійсності), тобто завершує етап його проектування на теоретичному рівні.

Складовою частиною формування проектованого змісту освіти є розробка освітніх стандартів, конструювання яких хоча і завершується на третьому рівні, однак зорієнтоване на кінцевий результат освітнього процесу – п'ятий рівень, на якому зміст освіти стає надбанням кожного конкретного учня.

Отже, трактуючи підручник як носій змісту освіти, важливо усвідомити, що в ньому має бути подано той навчальний матеріал, який конкретизувався на перших двох рівнях формування змісту освіти і концентровано викладений у державних стандартах.

Визначаючи підручник як **засіб навчання**, дедалі більше вчених схиляються до думки про те, що він повинен мати виразні ознаки певної педагогічної технології, тобто пропонувати вчителю орієнтовний зразок організації навчальної діяльності учнів (чого і як навчати), а для школярів бути самовчителем (шляхом добору відповідних вправ, завдань, алгоритмів, приписів тощо, формувати уміння вчитися, оволодівати знаннями).

Важливе призначення підручника полягає у виконанні ним ролі *засобу навчання для вчителя*. Суттєво конкретизує досліджуваний аспект проблеми положення І. Я. Лернера про підручник як стратегічну і тактичну (методичну) модель процесу навчання. Як стратегічна модель він відображає основні елементи цього процесу: цілі, зміст, прийоми і методи, організаційні форми. Водночас, на думку вченого, кожен підручник є тактичною моделлю навчального процесу, оскільки пропонує його універсальну структуру.

Учитель модифікує запропоновану модель, переносить головні її ознаки на реальний навчальний процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, типу школи, умов, у яких він відбувається. Отже, підручник як стратегічна і тактична модель процесу навчання допомагає педагогу реалізувати одну із основних функцій навчальної книги – керівництво процесом засвоєння змісту освіти.

Як зазначає М. М. Скоткін, у підручнику тією чи іншою мірою запрограмовано і методику навчання, тобто цей вид навчальної літератури є своєрідним сценарієм майбутнього процесу навчання, оскільки фіксує не лише зміст навчального предмета, основні методичні підходи до його викладання, а й окремі прийоми навчання (наприклад, орієнтовні запитання з метою аналізу ілюстрацій; зразки алгоритмів, приписів; зразки записів; зміст інструкцій щодо виконання практичних завдань тощо). Такий сценарій, вважає вчений, повинен відповідати пе-

дагогічним вимогам – будуватися з урахуванням цілей загальної освіти, враховувати вікові особливості учнів, закономірності навчання. Тільки за цих умов він зможе спрямовувати взаємозв'язану діяльність учителя та учнів таким чином, щоб процес навчання успішно виконував три найважливіших функції – освітню, виховну і розвивальну. Нерідко саме з допомогою підручника вчитель оволодіває новими технологіями навчання.

Польські дослідники стверджують своєрідне зловживання цим видом навчальної літератури, яке полягає в тому, що підручник виступає єдиним джерелом знань як для учнів, так і для вчителя (друга тенденція вважається більш небезпечною, ніж перша), а робота з книгою носить в основному репродуктивний характер. Тому недопустимо у підготовці до уроку обмежуватися лише змістом книжки. Доцільно, на думку вчених, доповнювати матеріал підручника додатковою інформацією (бо його зміст надто конспективний); використовувати місцевий, краєзнавчий матеріал (такі відомості відсутні у книзі); передбачати труднощі, які можуть виникнути у процесі організації роботи з підручником; інколи міняти порядок чи методику подачі матеріалу (якщо такий підхід педагогічно виправданий).

Чимало цікавих думок, що стосуються ролі підручника у підготовці вчителя до уроку та інформаційної культури педагога, знаходимо в науковому доробку В. О. Сухомлинського. Ось деякі з них:

- підручник з основ науки, що викладає вчитель, має бути для нього азбукою, яку він знає достеменно;
- варто співвідносити виклад матеріалу підручника з рівнем розвитку класу, в якому буде вивчатися даний матеріал, оскільки справжній майстер педагогічного процесу читає підручник очима учнів і тільки;
- під час підготовки до уроку підручник не може бути єдиним джерелом знань. «Ми викликали б у дітей тільки відразу до повсякденного засвоєння певних «порцій» знань, якби вчитель обмежувався підручником і не розсував би перед ними горизонти науки...

вчителеві треба знати значно більше, ніж вимагає програма»<sup>\*</sup>;

- володіння вміннями пошуку додаткової літератури – необхідний елемент інформаційної культури педагога (сюди входить не лише вміння знаходити потрібну книгу в бібліотеці, а й володіння комплексом умінь, які потрібні для повноцінної роботи з довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки);
- особиста бібліотека педагога – «перший вихід у той океан знань, який відкривається читанням».

Водночас підручник виступає *засобом навчання для учня*.

Діяльність учіння дидакти умовно поділяють на дві підсистеми: під керівництвом учителя та у формі самостійної роботи. Перша підсистема передбачає раціональну організацію засобами підручника навчальної діяльності школярів, тобто процесу оволодіння знаннями, формування умінь та навичок. Тому в підручнику варто відобразити основні етапи навчання: постановка завдань і формування мотивів навчальної діяльності; повідомлення нової інформації; розкриття орієнтирів для виконання майбутніх дій; відпрацювання даних дій у формі зовнішнього чи внутрішнього мовлення; відпрацювання їх у мислительній формі (репродуктивній і творчій); контроль і самоконтроль у процесі виконання дій та на етапі завершення; заключна систематизація як її продовження по ходу всієї навчальної діяльності (за І. Я. Лернером).

З іншого боку, характерною ознакою якісного підручника є формування з його допомогою методів і прийомів учіння, тобто вміння вчитися, самостійно оволодівати знаннями. Підручник як засіб навчання, на думку Д. Д. Зуєва, покликаний сприяти засвоєнню конкретних знань, виробленню в учнів у процесі учіння умінь і навичок, досвіду самостійної творчої діяльності, вміння орієнтуватися у предметі, шукати і знаходити необхідну інформацію, тобто забезпечувати не лише змістову сторону навчання, а й процесуальну.

Зазначена проблема суттєво актуалізується в умовах інформаційного суспільства, коли особливої значущості набуває не

<sup>\*</sup> Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори: У 5-ти т. –К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 618.



стільки оволодіння предметними знаннями, скільки формування в учнів бажання та вміння вчитися, виховання потреби і здатності до навчання упродовж усього життя.

Проблема підручника як засобу навчання тісно пов'язана з *організацією роботи з підручником* – важливим методом навчання, сутність якого полягає в оволодінні новими знаннями, коли учень не лише вивчає матеріал, осмислює наявні факти, приклади, закономірності, а й паралельно набуває вміння працювати з книгою. Отже, в цьому методі чітко простежуються два аспекти: організація засвоєння навчального матеріалу підручника і формування вміння працювати з книгою (схема 3.2).



Схема 3.2. Організація роботи з підручником на уроці

Як видно зі схеми 3.2, процес оволодіння знаннями на матеріалі підручника може відбуватися під безпосереднім керівництвом учителя та у формі самостійної роботи учнів з книгою; на різних етапах уроку; з кожним із основних структурних компонентів навчальної книги. Це так звані «зовнішні компоненти» роботи з підручником як методу навчання, тобто ті, які реалізує вчитель. Водночас кожен метод містить і «внутрішні компоненти», застосовуючи які, «учень не лише справляється з поточними завданнями учіння, а й організовує свою пізнавальну діяльність, вчиться вчитися; іншою термінологією їх називають «надпредметними» уміннями<sup>\*</sup>. Таким внутрішнім компонентом зазначеного методу виступає вміння працювати з підручником.

У науці побутує думка про те, що якісний підручник повинен враховувати рівень розвитку освіти, відповідати *моделі процесу навчання на конкретному історичному етапі*, оскільки які б зміни не відбувалися з підручником за період існування, одна сутнісна риса його залишається незмінною – відносна відповідність типу навчального процесу в певний період розвитку школи (І. К. Журавльов). Таким чином наявний тісний зв'язок теорії підручника з дидактикою. На його позначення використовуємо спеціальний термін – «дидактика шкільного підручника». Проблеми підручника, вважає І. Я. Лернер, повинні розглядатися в системі цілісної дидактичної концепції, тобто щоб розв'язання одних проблем підручника було пов'язане з розв'язання інших, а всі разом впливали із загальної теорії навчання. Аналогічної точки зору дотримується В. В. Краєвський, який стверджує, що теорія підручника – це, у той же час, певна теорія навчання. Тому вагомим підґрунтям досліджуваної проблеми виступають праці провідних дидактів – Ю. К. Бабанського, О. Я. Савченко, М. М. Скаткіна та інших учених.

Прикметно, що кожна епоха характеризується специфічними ознаками навчання як процесу, які детермінуються вимогами конкретного суспільства і людства в цілому. Комплекс таких

<sup>\*</sup> Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред. Е. Д. Божович. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – С. 15.

ознак І. Я. Лернер називає «домінантою навчання» для даного періоду і розкриває її через такі компоненти: з якою метою, кого, чого і як вчити. Тому, щоб виявити характерні риси процесу навчання на тому чи іншому історичному етапі, потрібно з'ясувати прояви доміанти у зазначений період.

Додамо, що це не єдине поняття, яке характеризує суттєві ознаки навчального процесу. І. К. Журавльов, М. М. Скаткін та інші користуються, наприклад, поняттям «тип навчання» (поняття про типи навчання розглядається в педагогічних дослідженнях переважно в історичному аспекті); вітчизняні дидакти вживають термін «модель процесу навчання».

Виділяють *три основних покоління навчальних книг*, які відрізняються функціями, принципами побудови і використання.

Характерною ознакою книжок першого покоління є те, що в них не виділялася (а відповідно, і не розроблялася) робота з підручником як спеціальне навчальне завдання. Такі книги призначалися для використання читачами з різною метою, тому вчені вважають, що назвати їх навчальними можна лише умовно. Хоча варто додати, що вони часто містили звернення до читача, у якому інформували його про зміст матеріалу, давали корисні поради.

Книги другого покоління призначаються, а відповідно, і створюються з установкою на використання їх як засобу в руках педагога, тому і результат функціонування таких книг у навчальному процесі значною мірою залежить від професійних якостей учителя. Розробка теорії створення і методики використання таких книг тісно пов'язана з іменами Я. А. Коменського, К. Д. Ушинського та інших відомих педагогів.

Перехід людства до інформаційного суспільства зумовив необхідність створення підручників третього покоління, у яких увага акцентується на розвивальній функції, функції самоосвіти. Формування умінь вчитися, працювати з підручником та іншими джерелами інформації – такі завдання покликаний вирішувати на сучасному етапі не лише вчитель, а й підручник.

Є інший підхід до розгляду проблеми підручника в історичному аспекті. Так, наприклад, аналізуючи історію створення навчальної книги, вчені виділяють два основних типи підруч-

ників – «академічний» і підручник-«методична розробка». Відмінність між ними вбачають у тому, що перший не містить методичних вказівок щодо вивчення тієї чи іншої теми (вчитель самостійно повинен вирішити, яку методику варто застосувати з метою засвоєння навчального матеріалу в конкретному класі). Підручник-«методична розробка» орієнтує педагога на відповідну технологію навчання, певною мірою регламентуючи як діяльність викладання, так і діяльність учіння. Історичний досвід свідчить, що «академічні» підручники є «старожилами», тоді як підручники-«методичні розробки» витримували лише кілька видань. Саме цей факт дав змогу І. К. Журавльову зробити висновок про те, що термін користування книгою залежить від можливостей її використання за різних методик навчання.

Отже, аналіз підручників в історичному аспекті дає змогу стверджувати про наявність двох тенденцій у поданні в них предметного змісту освіти. Перша полягає в тому, що навчальний матеріал викладається стисло, у конспективній формі, практично без використання методичного апарату, покликаного сприяти його засвоєнню. Починаючи з 70-х років минулого століття, пов'язаних із дослідженням вікових особливостей молодших школярів, а особливо 80-х – періоду запровадження у навчальний процес ідей педагогіки співробітництва, зароджується нова тенденція у дидактико-методичному забезпеченні книжки: спосіб організації засвоєння закладається у її зміст (збільшується кількість проблемних запитань, завдань, спрямованих на розвиток афективної сфери школярів; удосконалюється апарат орієнтування як важливий структурний компонент, від якості якого значною мірою залежить дієздатність підручника).

Гуманістичні цінності освіти зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно зорієнтовану, яка спроможна реалізувати принцип дитиноцентризму в навчально-виховному процесі як відображення людиноцентристської тенденції в розвитку сучасного світу. Основними ознаками особистісно орієнтованого навчання дидакти вважають такі: зосередження на потребах учня; діагностична основа навчання; переважання навчального діалогу; співпраця,

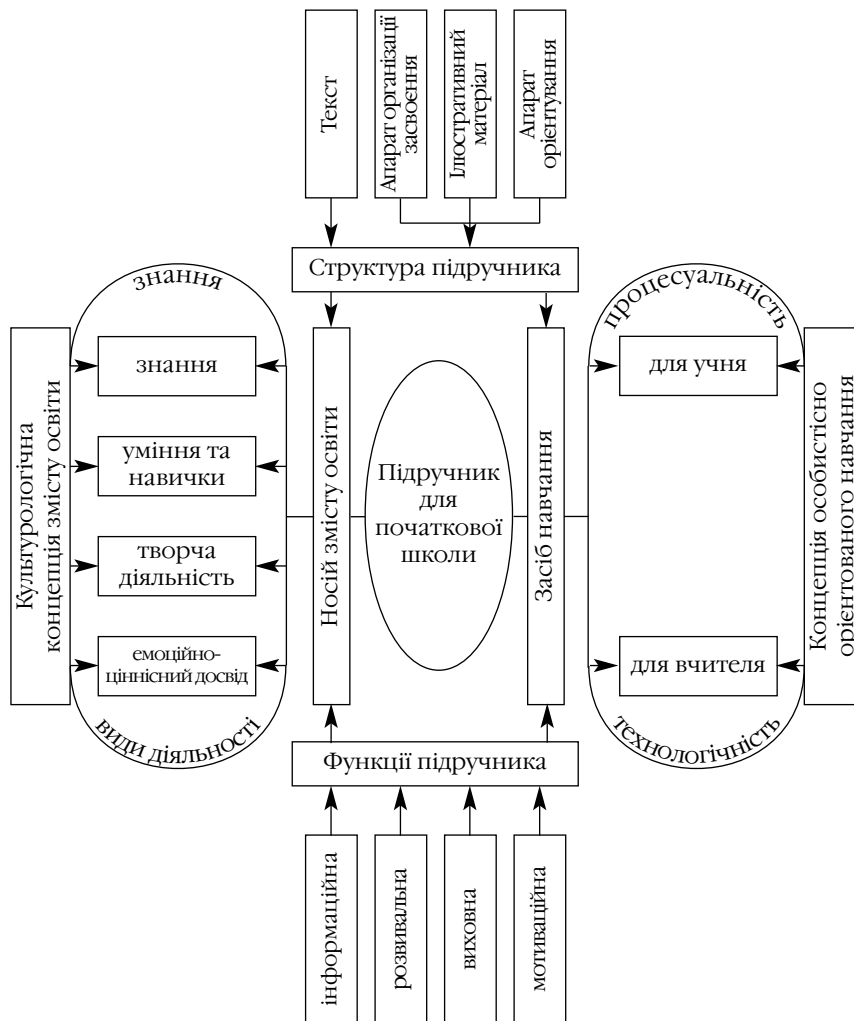


Схема 3.3. Теоретична модель сучасного підручника для початкової школи

співтворчість між учнями і вчителями; ситуація вибору і відповідальності; турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів; пристосування методики до навчальних можли-

востей дитини; стимулювання розвитку і саморозвитку школяра.

З урахуванням виділених підходів, які наведено на схемі 3.3, має створюватися сучасний підручник для школи першого ступеня. Запропонована теоретична модель відображає основне призначення навчальної книги у контексті структурно-функціонального підходу до її побудови; дає змогу враховувати багатопредметність початкової школи, вікові особливості молодших школярів, технологічність та процесуальність цього виду навчальної літератури, його відповідність ознакам домінуючої концепції навчання і слугує засобом виявлення сучасних тенденцій підручникотворення.

*Трактування підручника як моделі цілісного процесу навчання зумовлює необхідність відображення в ньому основних компонентів цього процесу – діяльності вчителя (викладання), діяльності учня (учіння) та змісту виучуваного. У зв'язку з цим розглядаємо підручник як носій змісту освіти, у якому зrealізована культурологічна концепція змісту з урахуванням домінуючої функції навчального предмета і вікових особливостей школярів; як засіб навчання для вчителя, що пропонує орієнтовний зразок організації навчальної діяльності на уроці (технологічність підручника); як засіб навчання для учня, з допомогою якого дитина оволодіває умінням вчитися, самостійно здобувати знання (процесуальність підручника). А в цілому книжка має відповідати ознакам домінуючої концепції навчання на конкретному етапі розвитку педагогіки і школи.*

### Питання для самоконтролю

1. Обґрунтуйте провідні функції підручника для початкової школи та охарактеризуйте призначення кожної із них.
2. Чому в умовах особистісно орієнтованого навчання особливої значущості набуває повноцінна репрезентація у книзі розвивальної функції?
3. Розкрийте шляхи реалізації у підручнику для початкової школи мотиваційної функції; виховної функції.
4. Які ви знаєте основні структурні компоненти підручника?
5. Вкажіть найвідоміші класифікації навчальних текстів.
6. Розкрийте сутність понять «складність тексту» і «трудність тексту».
7. Яке призначення апарату організації засвоєння як структурного компонента підручника?

8. Наведіть основні класифікації навчальних завдань і вправ.
9. Назвіть приклади запитань, які скеровують увагу учнів від ілюстрації до тексту, від тексту до ілюстрації, від ілюстрації до ілюстрації, у межах ілюстрації.
10. Чим зумовлена необхідність обґрунтувати психологічні основи побудови підручника для школи першого ступеня?
11. Розкрийте положення про підручник як про модель цілісного процесу навчання.

### Література

1. *Бабанский Ю. К.* Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
2. *Бібік Н. М.* Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. – К.: Віпол, 1998. – 200 с.
3. *Дидактика современной школы / Под ред. В. А. Онищука.* – К.: Рад. школа, 1987. – 351 с.
4. *Дидактические рекомендации учителю по использованию учебников в процессе обучения / Под ред. Л. Я. Зориной.* – М.: НИИОП АПН СССР, 1989. – 42 с.
5. *Дмитриев А. Е.* К вопросу совершенствования методов обучения младших школьников // Советская педагогика. – 1977. – № 9. – С. 53–59.
6. *Дмитриев А. Е., Фатеева Н. И., Львов М. Р.* Дидактика. – М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. – 202 с.
7. *Занков Л. В.* Некоторые вопросы теории учебника для начальных классов // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 34–45.
8. *Зуев Д. Д.* Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
9. *Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева.* – М.: Изд-во РАО, 1992. – Ч. 1. – 169 с.
10. *Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева.* – М.: Изд-во РАО, 1992. – Ч. 2. – 160 с.
11. *Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета.* – 2002. – № 1(91). – С. 4–6.
12. *Малихіна О. В.* Мотивація учіння молодших школярів. – К.: Навчальна книга, 2002. – 304 с.

13. *Менчинская Н. А.* Психологические требования к учебнику// Известия АПН РСФСР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – Вып. 63 – С. 141-168.
14. *Полякова А. В.* Дидактические основы учебника для начальных классов в условиях развивающего обучения: Дис. в форме научн. доклада... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1993. – 65 с.
15. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
16. Современная дидактика: теория – практике / Под научной редакцией *И. Я. Лернера, И. К. Журавлева.* – М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. – 288 с.
17. *Фіцула М. М.* Педагогіка. – К.: Академія, 2002. – 528 с.
18. *Цукерман Г. А.* Как младшие школьники учатся учиться. – Москва – Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. – 224 с.
19. *Якиманская И. С.* Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1955. – № 2 – С. 31-41.



## РОЗДІП 4

# СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ В ГАЛУЗІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

### **4.1. Варіативність шкільних підручників у контексті інноваційних процесів в освіті**

Виразними ознаками сучасного етапу розвитку національної системи освіти є розробка нових технологій навчання, відкриття авторських шкіл, створення авторських програм, варіативних підручників, навчальних посібників з різними методичними системами реалізації змістових ліній відповідно до вимог державних стандартів освіти. Тому актуальною є потреба в науково-педагогічному осмисленні й аналізі навчально-методичного забезпечення змісту освіти, передусім шкільних підручників. Першим кроком у вказаному напрямі має стати чітке усвідомлення типу підручника (поглиблений, альтернативний, інтегрований тощо), оскільки саме з урахуванням цієї ознаки розробляються вимоги до нього.

Нагадаємо, що у 30-х роках ХХ століття в нашій країні вперше були введені *стабільні підручники*. Під стабільним, як правило, розуміли єдиний підручник для кожної навчальної дисципліни, який діяв досить тривалий час.

В умовах інформаційного суспільства вік цього виду навчальної літератури обмежений, оскільки книга повинна відображати найвагоміші наукові досягнення. Формування національної системи освіти, оновлення її змісту вимагають перегляду трактування сутності стабільного підручника. Безперечно, стабільність у розумінні забезпечення єдиного обсягу

навчального матеріалу з орієнтацією на навчальні програми та державні стандарти освіти повинна утверджуватися. Однак у сучасних умовах проблема стабільності цього виду навчальної літератури є відносною. Право на існування має не лише один стабільний підручник; на даному етапі доцільною є наявність підручників з різними методичними системами, тобто **варіативних**, які відрізняються певними підходами до розкриття навчального матеріалу, а також глибиною його висвітлення.

Серед варіативних підручників чільне місце займають **паралельні**. Зауважимо, що терміни «варіативні підручники» і «паралельні підручники» часто вживаються як синоніми, що педагогічно не обґрунтовано. «Варіативні підручники», на наш погляд, – це родові поняття щодо «паралельних»; воно охоплює різні типи підручників, які забезпечують реалізацію змісту освіти на певному ступені навчання (наприклад, у рамках загальноосвітньої школи, школи першого ступеня тощо), тоді як паралельні виступають носіями змісту освіти з окремої освітньої галузі чи інтегрованого курсу, але реалізують різні педагогічні технології, пропонують авторські підходи до дидактико-методичної організації навчального матеріалу (це підручники одного типу).

Існує дослідницька позиція, згідно з якою у зазначеному контексті пропонують вживати термін «**альтернативні підручники**»: «Школа XXI століття потребує підручників не паралельних, а альтернативних (інший підхід до розкриття змісту, до побудови структури, інша методична основа)\*». Вважаємо, що ці тлумачення не суперечать одне одному, тому поняття, які їх позначають, можуть вживатися як синоніми. З іншого боку, незважаючи на те, що термін «паралельні підручники» належить до усталених у педагогіці, поняття «альтернативні підручники» більшою мірою відображає дієвість, конкурентоспроможність цих книг.

Ставлення вчених до паралельних підручників упродовж історії їх функціонування було неоднозначним. Іноді висловлювалися навіть досить категоричні міркування: «...з кожного

\* Буринська Н. М. Створення українського підручника нового покоління // Освіта України. – 2002. – № 25 (8). – С. 6.

навчального предмета для кожного класу доцільно мати один шкільний підручник. У цьому знаходить своє конкретне втілення принцип єдності школи за змістом обов'язкової середньої освіти»\*. Такі висновки вчені робили на основі певних міркувань: методична підготовка майбутніх учителів орієнтована на використання конкретного підручника; з ним легше погодити систему методичних посібників, комплекс приладів, наочність та інші засоби навчання, а також забезпечити ними школу. Значною мірою ця точка зору була зумовлена спрощеним розумінням сутності паралельних підручників: вони трактувалися як такі, що написані різними авторами за однією програмою, розраховані на ту саму кількість годин, що й діючі, тобто однією із основних ознак вважався той факт, що підручник створений іншим автором.

Представники протилежної точки зору висловлювали думку про те, що принцип єдності школи не означає її однаковості: однаковий підручник, однаковий зміст освіти, однакова школа. «Не про однаковість повинна йти мова, не до неї потрібно прагнути всіма силами, у тому числі й з допомогою однакового підручника, а до єдності мети при різноманітності конкретних шляхів її досягнення»\*\*. Вказувалася найважливіша ознака паралельних підручників – їхня очевидна, запланована, обов'язкова несхожість один на одного. Отже, кожен із паралельних підручників – це власна авторська концепція, авторське розуміння процесу навчання, яке реалізується шляхом відповідної організації навчального матеріалу. Тому такі підручники, як правило, суттєво відрізняються один від одного, передусім методичними підходами до розкриття змісту навчального предмета.

І ще кілька аргументів на користь паралельних підручників. К. Д. Ушинський вважав, що досить часта і непотрібна зміна підручників, безумовно, шкідлива, однак більш шкідлива відсутність конкуренції між ними. Такі самі міркування неодноразово висловлював директор видавництва «Просвещение»

\* Монахов В. М., Кабардин О. Ф. Параллельные школьные учебники: за и против // Советская педагогика. – 1985. – № 7. – С. 37.

\*\* Журавлев И. К. Дидактический аспект проблемы параллельных учебников // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1987. – Вып. 2 (50). – С. 35.

Д. Д. Зуєв. Він зазначав, що відсутність паралельних підручників з ряду дисциплін не тільки унеможливило творче змагання між авторськими колективами, а й призводить до того, що відповідні міністерства і видавництва потрапляють у повну залежність від авторів-монополістів.

Таким чином, і наука, і практика підтримують ідею створення паралельних підручників, однак висувається важлива умова: вони повинні бути близького рівня складності, тобто відповідати державним стандартам освіти (для певної ланки загальноосвітньої школи).

Від паралельних варто відрізнити **диференційовані підручники**, які створюються з урахуванням рівня розвитку суб'єктів користування цим видом навчальної літератури. Наявність різних типів шкіл та окремих класів зумовлює диференціацію не лише змісту навчання, яку відображено у навчальних програмах, а й самого процесу засвоєння знань, зорієнтованого на конкретного учня – адресата цього підручника.

Проблема диференціації навчання за допомогою підручника вирішується двома шляхами.

Перший полягає у забезпеченні *диференціації предметного змісту освіти засобами самого підручника*, який дає змогу зафіксувати інваріантний, обов'язковий навчальний матеріал і той, що спрямований на розвиток в учнів творчих здібностей, пізнавальних інтересів. Цей спосіб побудови навчальної книги дає змогу користуватися нею учням різної підготовки, а іноді й тим, які навчаються за різними програмами. Саме в такому підході, на думку І. К. Журавльова, полягає «головний, істинний смисл диференціації». Додамо, що перехід від нижчого рівня складності навчального матеріалу до вищого має бути методично забезпечений підбором завдань і вправ, що поступово ускладнюються, наявністю спеціальних алгоритмів і приписів, відповідних текстів та ін.

Іншу групу диференційованих підручників складають *книги, спеціально призначені для певної категорії учнів*. Вони створюються з урахуванням тієї специфічної ознаки, яка притаманна дітям даної групи, і, як правило, під різні навчальні програми. Так, наприклад, педагогічними основами побудови *поглиб-*

леного підручника є цілі освіти й особливості пізнавальної діяльності учнів з інтересом до певної галузі знань та високими навчальними можливостями (високим рівнем научуваності).

Виходячи з того, що основними завданнями навчання у спеціалізованих школах та класах з поглибленим вивченням окремих предметів є розширення обсягу знань з певної навчальної дисципліни, розвиток творчих здібностей, формування стійких інтересів, бажання та уміння вчитися, поглиблена підготовка учнів до оволодіння майбутньою професією, – підручники для цих ланок освіти створюються саме з урахуванням визначених пріоритетів.

Вчені висловлюються за доцільність підготовки поглиблених підручників двох видів: для спеціалізованих шкіл і класів, у яких на вивчення поглибленого курсу виділяються додаткові години; для звичайних класів, у яких додаткові години не передбачено. Перевага, як правило, надається підручникам другого виду, оскільки:

- з'являється можливість здійснювати навчання на вищому рівні складності не лише у спеціалізованих, а й у звичайних класах (перших налічується не так уже й багато);
- поглиблений підручник другого виду може слугувати додатковим методичним посібником для вчителя (якщо навіть у нього немає змоги вести навчання на такому рівні);
- учні, які виявляють підвищений інтерес до даної навчальної дисципліни, зможуть використовувати книгу для індивідуальної самостійної роботи;
- такий поглиблений підручник можна застосовувати і в спеціалізованих класах, залишивши деяку частину навчального часу на роботу, пов'язану з опрацюванням додаткової літератури, інших джерел інформації.

Підкреслюється необхідність забезпечення тісного взаємозв'язку поглибленого підручника з базовим, оскільки: засобами вказаних підручників потрібно формувати один і той самий комплекс основних знань та умінь, які слугуватимуть фундаментом для засвоєння поглибленого курсу; і в поглибленому, і у базовому підручнику матеріал поділяється на основний і додатковий, що дає змогу здійснювати навчання на різних рівнях складності.

Порівнюючи вказані види підручників, Л. Я. Зоріна виділяє їхні спільні та відмінні ознаки. Спільними, на думку вченого, є однакові вимоги до складу і структури книги, її компонентів; необхідність забезпечення підручником керівництва пізнавальною діяльністю; наявність наочності; реалізація виховного потенціалу навчального матеріалу. Відмінні ознаки найбільше простежуються в характері текстів та системі завдань і вправ.

Тексти у підручниках для поглибленого вивчення курсу характеризуються більшою проблемністю, доказовістю, включенням уривків із першоджерел, збільшенням частки дедуктивного способу викладу навчального матеріалу. Щодо системи завдань і вправ, то вони, як і в базовому підручнику, будуються за принципом від «простого до складного», однак критерії «простого» і «складного» різні. Домінуючу роль у поглиблених підручниках відіграють завдання на розвиток творчих здібностей (різнобічний аналіз предметів, вилучення «зайвого», розв'язання завдання кількома способами тощо), вправи дослідницького характеру, а також ті, що спонукають учнів звертатися до інших джерел інформації, формують навички самоосвіти. Додамо, що учні високого рівня наукованості, зі стійкими пізнавальними інтересами не обмежуються лише матеріалами підручника; вони прагнуть самостійно знайти відповідь на поставлене завдання, тому вказані види вправ володіють значними розвивальними можливостями.

Отже, за глибиною відображення змісту освіти підручники поділяються на базові (у тому числі паралельні) та диференційовані.

Аналіз наявного підручничого фонду для загальноосвітньої школи дав змогу виділити ще одну ознаку класифікації цього виду навчальної літератури – *характер відображення змісту освіти*. За вказаною ознакою підручники поділяються на інтегровані й ті, що призначені для певних освітніх галузей. Проаналізуємо педагогічні основи побудови **інтегрованих підручників**.

Зазначимо, що ідея інтегрованого навчання на сучасному етапі особливо актуальна, а інтегрування визнано якісно новим способом структурування, репрезентації та засвоєння програ-

мового матеріалу, який забезпечує системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках.

Ретроспективний аналіз зазначеної проблеми дав змогу вченим виділити в історії інтеграції минулого століття три якісно різних етапи:

- кінець XIX століття – 20 роки XX століття – проблемно-комплексне навчання на міжпредметній основі (трудова школа);
- 50–70 роки – міжпредметні зв'язки;
- 80–90 роки – власне інтеграція.

Комплексний метод (або метод проектів) передбачав інтеграцію різнопредметних знань навколо певної проблеми і жорстко протиставлявся предметоцентризму. Як результат вирішення вказаної суперечності розпочинається новий етап в історії інтеграції – етап міжпредметних зв'язків. Міжпредметність стала трактуватися науковцями як принцип дидактики, як засіб розвитку предметності, що дає змогу якісно удосконалити навчальний процес. Початком власне інтеграції вважаються 80 роки XX століття. Прикметно, що сучасний етап розвитку людської цивілізації характеризується не лише процесами технологізації, алгоритмізації, а й посиленою інтеграції.

Інтеграція предметів, на думку І. Д. Беґа, найповніше реалізується тоді, коли «існує центральна ідея, що об'єднує весь комплекс тем і проблем», які розглядаються у рамках певних курсів, а її результатом є «формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів, поглиблення їх знань, розвиток уваги, пам'яті, розширення пізнавальних інтересів, оволодіння навчальними прийомами, забезпечення цілком нового психологічного клімату для учня і вчителя в процесі навчання»\*.

Проблема інтегрування різнопредметних знань особливо актуальна у початковій школі, оскільки характерною особливістю молодших школярів є цілісність, нерозчленованість сприйняття навколишнього світу. Зі вступом дитини до школи ця цілісність руйнується, оскільки навчання має предметний характер. З метою елементарної інтеграції змісту освіти використовують міжпредметні зв'язки. Однак якісно новим рівнем

\* Беґ І. Інтеграція як освітня перспектива // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 5.

синтезу знань є інтегровані курси. Введення таких курсів, на думку вчених, створює передумови для різнобічного розгляду базових понять, явищ, більш широкого охоплення змісту, формування в учнів системного мислення, позитивно-емоційного ставлення до пізнання, економного використання навчального часу; дає змогу уникнути перевантаження учнів, вивільнити час для розвивальних занять. На відміну від початкової школи, в основній і старшій ланках такий підхід викликає труднощі, пов'язані насамперед з підготовкою вчителя, який міг би забезпечити цей курс (навіть у межах споріднених предметів). Інтегровані курси знаходять своє втілення в інтегрованих підручниках.

Під інтегрованим вчені розуміють такий підручник, який акумулює в собі кілька своєрідно поєднаних між собою об'єктів вивчення, що доповнюють один одного і таким чином сприяють озброєнню учнів системою знань, навичок і вмій з різних наук. Якщо зі змісту інтегрованого курсу вичленити окремі навчальні предмети, то вони забезпечать реалізацію певної навчальної програми, однак у даній ситуації набувають якісно нових ознак.

Інтегровані підручники бувають двох видів: ті, які *об'єднують зміст освіти у межах однієї освітньої галузі*, й такі, що *інтегрують навчальний матеріал кількох освітніх галузей* (так звана внутрішньопредметна і міжпредметна інтеграція).

За *способом організації навчального матеріалу* підручники бувають проблемні, дискусійні, програмовані, особистісно зорієнтовані (розвивальні) та ін.

Теоретичною основою **проблемних підручників** є одна з головних ідей розвивального навчання – мислення починається з проблеми. Ці підручники будуються таким чином, щоб учень отримував знання не в готовому вигляді, а здобував їх шляхом самостійного пошуку, проходячи через систему запитань і відповідей. С. М. Бондаренко вважає, що побудова виучуваного матеріалу у формі запитань і відповідей – один із ефективних засобів підвищення активності читача.

Найменша структурна одиниця такої книги – кадр. На початку кожної теми сформульовано запитання, яке винесено у заголовок кадру. Опрацьовуючи навчальний матеріал, дитина



намагається самостійно відшукати відповідь на поставлене запитання. Цьому сприяє система завдань, що покликана підвести учнів до відповіді. Вказаний матеріал розміщується на лівих сторінках підручника, а відповіді для самоконтролю – на правих.

Такі підручники вчені називають ще проблемно-індивідуалізованими, оскільки кожен учень працює у найбільш прийнятному для нього темпі, самостійно відповідає на поставлені запитання, здійснює самоконтроль.

Науковці (Д. Д. Зуєв, І. Я. Лернер, О. Я. Савченко та ін.) неодноразово висловлювали думку про те, що книга повинна вчити дитину мислити, аргументувати власну точку зору. У зв'язку з цим заслуговує на увагу твердження вчених про доцільність посилення у шкільних підручниках елементів проблемності, а саме: скрізь, де це можливо, намагатися проблемно викладати матеріал; збільшити кількість завдань творчого характеру, а також тих, що формують систему ціннісних орієнтирів, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу; надавати перевагу проблемним запитанням, які вчать обґрунтовувати правоту своєї думки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Суттєво збагатили теорію шкільного підручника дослідження Г. А. Цукерман та її співробітників, що стосуються проблеми створення підручників для початкової школи. Спираючись на концепцію навчальної діяльності Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова, спрямовану на розвиток у дітей рефлексивних якостей, критичного мислення, бажання та уміння вчитися, навичок співробітництва, вчені створили так званий **дискусійний підручник** (підручник діалогічного типу). Виходячи з того, що основною формою уроків, на яких будується спільна навчальна діяльність класу, є дискусія, автори зробили спробу змодельювати цю ситуацію в підручнику.

В основу побудови дискусійного підручника покладено такі принципи:

- введення наскрізних персонажів, які виражають різні (можливі) точки зору на те чи інше явище або поняття;
- головним героєм підручника є школяр, що працює з даною книгою. Саме йому належить останнє слово;
- учень висловлює свої міркування з приводу суперечки,

погоджується з кимось із героїв підручника чи ні або просто письмово фіксує: «Поки що не знаю, потрібно подумати». Саме письмове фіксування власних думок дає змогу школярам через деякий час повернутися до написаного, погодитися з висловленими міркуваннями або посперечатися з собою. Надання учневі можливості вести діалог з самим собою є, на думку Г. А. Цукерман, найціннішим нововведенням дискусійного підручника, оскільки така практика є неодмінною умовою виховання людини, яка вміє вчитися, справжнього суб'єкта власної навчальної діяльності.

Значно по-іншому репрезентовано навчальний матеріал у **програмованих підручниках**. Це, вважає Т. А. Ільїна, не якийсь новий тип підручника, покликаний замінити традиційні, а всього лише особливий вид навчальної книги, призначений для засвоєння знань, формування умінь і навичок наперед в умовах самостійного вивчення навчального матеріалу (без допомоги вчителя).

Найважливіші особливості таких підручників:

- навчальний матеріал подається невеликими смисловими частинами (порціями, дозами);
- якість засвоєння інформації контролюється шляхом виконання учнями запропонованих завдань і вправ, від розв'язання яких залежить, чи зможе школяр просуватися вперед, опановувати новий навчальний матеріал;
- у випадку допущеної помилки підручник орієнтує учня на повторення раніше вивченого та виправлення помилок.

Найціннішим у роботі з програмованим підручником, вважають дидакти, є те, що засвоєння навчального матеріалу відбувається в умовах високої мислительної активності учнів, наявного пізнавального інтересу, що сприяє вихованню любові до знань, формуванню бажання та уміння вчитися.

Поняття **«розвивальний підручник»** порівняно недавно з'явилося у психолого-педагогічній науці. Вчені трактують його як комплексну модель, що відображає процес розвивального навчання, а цільове призначення цього типу підручника вбачають у таких моментах: подати систему знань з тієї чи іншої науки або наукової галузі; сформувати продуктивні способи (уміння, норми, прийоми тощо) свідомого оперування цими знаннями в типових і нових ситуаціях; навчити дитину продуктивно мислити і розуміти, зважено діяти у складних ситуаціях,

розвивати творчі здібності; особистісно задіяти учня і вчителя в систему загальнолюдських цінностей та домогтися їхнього духовного осмислення через призму самоприйняття власного Я, «через пошукування, нормонаслідування, цілеутворення і взаємозбагачення здобутого вивести кожного учня, студента на найвищий за конкретних умов організованого навчання самореалізаційний рівень – самостворення своєї позитивної Я – коцепції»\*.

Які ж основні ознаки особистісно орієнтованого підручника? За узагальненням напрацьованого в даному аспекті це:

- наявність у структурі й змісті засобів організації продуктивної діяльності учнів (дослідницька, творча діяльність школяра; його участь у діалозі з автором чи персонажами підручника; зіставлення різних точок зору і підходів; наявність оцінної позиції щодо навчального матеріалу; рефлексивне осмислення прочитаного);
- проектування різних видів самостійної пошукової діяльності (система пізнавальних завдань за прийомами мислительної діяльності; самостійне ознайомлення з новим матеріалом з опорою на допоміжні засоби і без них; елементарні дослідницькі завдання; використання методу аналогії тощо);
- посилення мотиваційної функції підручника (унікнення імперативності викладу матеріалу, його діалогічність; заохочення і стимулювання співпраці вчителя з учнями; наявність завдань на вибір, особистісно значущого, емоціогенного матеріалу; добре продуманий апарат орієнтування; захоплюючий дизайн тощо);
- реалізація процесуального компонента підручника (наявність завдань, що навчають учня ставити запитання й усвідомлювати мету діяльності, прогнозувати, здійснювати самоконтроль та самокорекцію, оцінювати якість виконаної роботи);
- здатність підручника навчати учнів думати і розуміти, розвивати здібності й особистісні цінності, допомагати самостійно орієнтуватися у швидкоплинному проблемному світі.

Ми зупинилися лише на деяких видах шкільних підручників, попередньо згрупувавши їх за виділеними ознаками

\* Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 43.

(схема 4.1). Не претендуючи на вичерпність класифікації цього виду навчальної літератури (підручники насамперед поділяються за класичними ознаками – ступенями навчання та навчальними предметами), вважаємо за необхідне повернути увагу теоретиків і практиків до аналізованої проблеми, оскільки, з одного боку, створення варіативних підручників на нових методологічних, дидактичних та методичних засадах – важлива умова реформування змісту освіти в національній школі, а з іншого – варто пам'ятати вимогу, яку

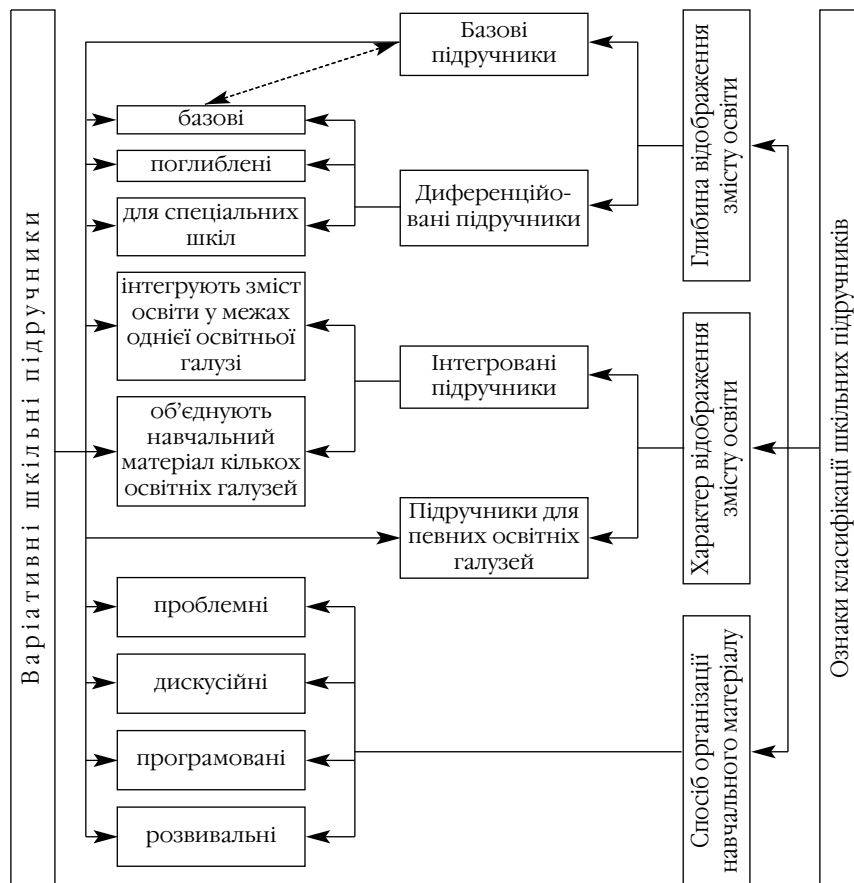


Схема 4.1. Класифікація шкільних підручників за змістом освіти

пред'являють вчені до підручників нового покоління: вони повинні бути зведені у цілісну систему.

Кількісні показники, які характеризують стан підручничково-го забезпечення освітніх галузей початкової школи на сучасному етапі, наведено в табл. 4.1.

Аналіз табл. 4.1 свідчить, з одного боку, про варіативність

Таблиця 4.1

**Підручничкове забезпечення освітніх галузей початкової школи з українською мовою навчання у 2003–2006 роках**

Освітні галузі	Кількість підручників та навчальних посібників (основних і додаткових)*							
	1 кл.		2 кл.		3 кл.		4 кл.	
	2003/04 н.р.	2005/06 н.р.	2003/04 н.р.	2005/06 н.р.	2003/04 н.р.	2005/06 н.р.	2003/04 н.р.	2005/06 н.р.
<i>Мови і література</i>								
Буквар	3/1	4/1						
Рідна мова			1/1	2/1	1/1	1/1	1/0	2/0
Читанка			2/1	2/2	2/1	2/1	1/2	2/1
Російська мова			1/2	4/0		3/0	1/0	3/0
<i>Математика</i>								
Математика	2/1	3/0	2/0	2/0	2/0	2/0	1/0	2/0
<i>Людина і світ</i>								
Я і Україна	3/0	3/0	3/0	2/0	3/0	2/0	2/0	2/0
<i>Технології</i>								
Трудове навчання	2/1	3/0	2/0	2/0	2/0	2/0	1/1	2/0
Художня праця	1/0	1/0	1/0	1/0	1/0	1/0	1/0	1/0
<i>Мистецтво</i>								
Мистецтво				1/0		1/0		
Музика	2/0	2/2	1/0	1/1		1/1	0/1	1/1
Образотворче мистецтво	1/1	1/3	1/2	1/1	1/0	1/1		1/1
<i>Здоров'я і фізична культура</i>								
Фізична культура	2/0	2/0	1/0	1/0	1/0	1/0		2/0
Основи здоров'я	1/2	1/2	1/4	1/4	1/2	1/2	0/2	1/2

\* Перша цифра у графі позначає кількість основних підручників, а друга – додаткових.

навчальної літератури, а з іншого – про рівень її альтернативності. Помітно, що кількість паралельних підручників у межах окремого навчального предмета в 2005/06 навчальному році становить в основному 2–3 одиниці, тоді як попередні показники значно нижчі. Найбільше забезпечені альтернативними підручниками російська мова, математика, інтегрований курс «Я і Україна». Практично відсутні такі книги з предметів художньо-естетичного циклу, зокрема з художньої праці, образотворчого мистецтва та ін. Зміст багатьох навчальних предметів репрезентовано в інтегрованих підручниках (наприклад, «Художня праця», «Я і Україна», «Основи здоров'я», «Мистецтво»).

Проблема варіативності шкільних підручників досить багатогранна і включає, крім зазначених, ще такі аспекти: легалізацію підручників, фінансування та забезпечення навчальною літературою загальноосвітніх закладів.

Процедура легалізації вітчизняних підручників регламентується «Порядком надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтва Міністерства освіти і науки України» (2001). Цей документ встановлює два види грифів – «Затверджено Міністерством освіти і науки України» та «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України».

Перший гриф надається за результатами експертизи навчальним програмам і підручникам, засобам навчання з базових предметів і курсів, що пройшли апробацію і визнані як усталені для використання у навчально-виховному процесі. Рішення про надання грифа «Затверджено Міністерством освіти і науки України» приймає колегія міністерства.

Гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» надається на підставі висновку комісії Науково-методичної ради з питань освіти та за підсумками Всеукраїнських конкурсів навчальних програм і підручників усім іншим видам навчальної і навчально-методичної літератури, засобам навчання та навчальному обладнанню. Рішення про надання цього грифа приймають заступники міністра, що відповідають за напрям освіти, якій адресоване навчальне видання.

Відмінність між двома видами грифів полягає в тому, що в першому випадку матеріали проходять обов'язкову апробацію. «Положення про апробацію навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів» (2001) трактує дане поняття як процес перевірки якості навчальної літератури, який має на меті схвалення (відхилення) навчальних видань як таких, що відповідають (не відповідають) вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти, основним принципам навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, віковим особливостям учнів.

Апробація здійснюється за наказом Міністерства освіти і науки України. У цьому документі наводиться перелік навчальної літератури, що підлягає апробації; визначаються терміни її проведення, а також відповідальні за організацію цього заходу й узагальнення його результатів тощо.

Положення про «Порядок надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтва Міністерства освіти і науки України» регламентує також процедуру організації експертизи навчальної літератури.

Слово «експертиза» – латинського походження, що в перекладі означає «досвідчений»; це метод дослідження експертом якихось справ, питань у тій чи іншій галузі знань, у тому числі педагогіці й психології.

Під *педагогічною експертизою шкільного підручника* вчені розуміють «алгоритмізовану процедуру виявлення колективної думки про шкільний підручник у формі експертного висновку (чи експертної оцінки), отриманого групою спеціально відібраних фахівців (учених, методистів, учителів тощо)»\*.

Первинну експертизу підручника чи його рукопису організовує відповідна комісія Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України.

Незалежні експерти оцінюють підручник (рукопис) з точки зору його відповідності вимогам державних стандартів освіти і навчальних програм, відзначають його науковість, педагогічну доцільність і методичну цінність, технічний рівень виконання і роблять висновок про якість.

\* Черепанов В. С., Казаринов А. С. К решению проблемы педагогической экспертизы школьных учебников // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 230.

Одним із найголовніших чинників, що впливають на ефективність процесу підручникотворення, вважають «суттєве поліпшення процедури експертизи й аналізу результатів апробації навчальної літератури»\*. З іншого боку, відсутність достатньо повно і глибоко розробленої методики аналізу, оцінювання і перевірки шкільних підручників, стверджує Д. Д. Зуев, ускладнює процес їх створення, негативно впливає на якість навчальної літератури.

Національні експерти з модернізації освітньої політики визначають недоліки процедури грифування навчальної літератури. Ось деякі з них: документ про порядок надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтва Міністерства освіти і науки України встановлює, що експертизу мають виконувати незалежні експерти, однак не розкриває способів відбору таких експертів (у зв'язку з цим до складу експертних груп іноді входять фахівці, зацікавлені у прийнятті рішень на користь тих чи інших авторів); надання грифів підручникам для 12-річної школи відбувається із запізненням, оскільки нинішній механізм легалізації навчальної літератури розрахований в основному на три роки (1 рік – на проведення конкурсу, 1 рік – на апробацію, 1 рік – на доопрацювання) та ін.

Основними джерелами фінансування вітчизняного підручникотворення на сучасному етапі є: державний бюджет (сплачує за друк та доставку до міст і районів потрібної кількості навчальної літератури, включеної до переліку навчальних видань, який затверджено Міністерством освіти і науки України); місцеві бюджети (фінансують доставку підручників до шкіл і придбання тієї навчальної літератури, яку недоотримали через централізовану систему забезпечення); батьки (вони сплачують за ті підручники, які не друкуються за кошти державного бюджету, але використовуються у навчальному процесі школи).

В Україні існує система централізованого державного забезпечення учнів підручниками через шкільні бібліотеки. Однак практика свідчить про несвоєчасне постачання шкіл навчаль-

\* Савченко О. Я. Без якісного підручника якісна шкільна освіта неможлива // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: «Комп'ютер у школі та сім'ї», 1999. – С. 4.



ною літературою. Так, наприклад, за офіційними даними на початку 2001/02 навчального року загальноосвітні заклади отримали 3,7 млн підручників, що становило менше третини видання 2001 року. Такий стан справ створює суттєві перешкоди на шляху до поліпшення якості шкільної освіти, ускладнює роботу як учителів, так і учнів.

Виходячи з того, що має місце факт недопостачання закладів освіти навчальною літературою, оскільки розподіл підручників між школами не регулюється спеціальними правилами, як оптимальний варіант поліпшення ситуації національні експерти пропонують здійснити перерозподіл коштів державного бюджету – передати частину виділених засобів школам для самостійного придбання ними необхідної навчальної літератури і запровадити вибір підручників на рівні школи, а решту – районним управлінням освіти для закупівлі навчально-дидактичних матеріалів (на базі районних методичних кабінетів та бібліотечних колекторів).

*Виразна ознака сучасного підручникотворення – його варіативність, яка відображається у створенні різних типів шкільних підручників. У контексті заявленого дослідження пропонуємо класифікацію підручників за такими ознаками: глибиною відображення змісту освіти (базові, у т. ч. паралельні, та диференційовані); характером відображення змісту освіти (інтегровані та підручники для певних освітніх галузей); способом організації навчального матеріалу (проблемні, дискусійні, програмовані, розвивальні). В умовах варіативності шкільної освіти актуалізується проблема легалізації навчальної літератури, а відтак фінансування та забезпечення нею загальноосвітніх закладів.*

#### **4.2. Теоретичні підходи до аналізу й оцінювання шкільних підручників**

Процедура аналізу й оцінювання цього виду навчальної літератури передбачає з'ясування таких трьох питань: що саме перевіряти; якими способами збирати і класифікувати оцінну інформацію; як інтерпретувати отримані результати.

Навіть короткий екскурс у минуле підручникотворення дає змогу зробити висновок про те, що історія навчальної книги –

це й історія формування методик її аналізу. Для підтвердження висловленого наведемо деякі факти.

Вперше означена проблема стала предметом спеціального дослідження у 50-х роках минулого століття. Визначаючи психологічні вимоги до підручника, Н. О. Менчинська виділила серед найважливіших методів його «наукової перевірки» спостереження, бесіду і природний експеримент. Є. Й. Перовський особливу увагу приділяв вивченню думки безпосередніх користувачів підручника – вчителів і учнів (міркування учнів, на думку вченого, не мають вирішального значення при оцінці підручника, хоча нехтувати ними не можна). Ще одним помітним кроком на шляху до розв'язання вказаної проблеми став п'ятий випуск збірника «Проблеми шкільного підручника», який спеціально присвячувався методам аналізу й оцінювання цього виду навчальної літератури (1977) (тут же вміщено і відповідний тематичний покажчик літератури). Серед чималої кількості різних за тематикою і спрямуванням статей у контексті зазначеного дослідження заслуговує на особливу увагу публікація Б. Кошевської та її співробітників\*. Учені обґрунтували авторський підхід до аналізу й оцінювання підручника. Враховуючи, що, по-перше, аналізувати варто не лише готовий підручник, а й рукопис; по-друге, досліджувати можна весь підручник або окремі його компоненти, – вибір методів перевірки, на їхню думку, має відбуватися саме з урахуванням зазначених чинників.

Починаючи з восьмого випуску збірника «Проблеми шкільного підручника» (1980), введено постійну рубрику «Результати аналізу і перевірки підручників та інших навчальних книг».

Значно активізувався пошук учених у вказаному напрямі у 80-х роках. Питання аналізу й оцінювання навчальної книги знайшли подальший розвиток у монографіях, присвячених шкільному підручнику.

Зрозуміло, що на сучасному етапі підручник зможе повноцінно реалізувати свої функції лише за умови підвищення його якості, тому так важливо володіти знаннями про критерії оцінювання навчальної книги і методи визначення цих критеріїв.

\* Кошевская Б., Кубицель Э., Шимандерска В. К концепции исследования школьного учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 164–178.

Проаналізуємо основні підходи до розробки *критеріїв оцінювання підручника*, під якими вчені розуміють необхідну і достатню сукупність ознак, які відображають сутність модельованого об'єкта (оригіналу) (у даному разі шкільного підручника), а потім виступають як засіб контролю за ефективністю та якістю його розробки. Зауважимо, що єдиних науково обґрунтованих критеріїв немає, хоча напрацювання вчених у даному аспекті чималі. А такі критерії потрібні не лише тим, хто аналізує підручники, а й людям, які їх розробляють, тобто авторам.

Цікавою є дослідницька позиція, сутність якої полягає у визнанні показниками якості підручника таких компонентів: відповідність навчальній програмі, наукова система, методична система, наступність змісту, виховна спрямованість.

У контексті аналізованої проблеми заслуговує на увагу точка зору Н. М. Буринської. Основними критеріями аналізу навчальної книги автор пропонує визнати показники призначення: зміст, побудову, оформлення, поліграфічне виконання, ергономічні показники.

Ця точка зору співзвучна іншій, згідно з якою показниками призначення підручника вважають зміст (предметний і педагогічний); побудову (архітектоніку, композицію, виклад); оформлення (художнє, технічне); виконання (поліграфічне).

Існує думка, що розробка конкретних методик оцінювання навчальних книг має включати такі параметри: відображення у змісті підручника рівня освіти, передбаченого державними стандартами; наявність оптимальної книжкової форми (гнучка внутрішня структура як підручника-книги, так і всього навчально-методичного комплексу); відповідність книжки стандарту поліграфічного виконання, яке ґрунтується на санітарних вимогах до видання навчальної літератури.

Суттєво збагатили заявлений аспект проблеми дослідження французьких учених\*. Вони виділили основні етапи оцінювання шкільного підручника: визначення цілей оцінювання; встановлення критеріїв оцінювання; розробка стратегії оцінюван-

\* Жерар Ф.-М., Роеж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Пер. з франц. М. Марченко. – К.: «К.І.С.», 2001. – 352 с.

ня; збір даних та формулювання висновків. У контексті нашого наукового пошуку заслуговують на увагу критерії оцінювання шкільного підручника, які значною мірою зумовлені метою його проведення. Виходячи з того, що цілі оцінювання навчальної книги можуть бути різні (рішення про схвалення підручника та надання дозволу на його розповсюдження; вибір серед багатьох підручників найбільш прийняттого; пропозиція щодо удосконалення книги або рукопису), виділяють критерії, спільні для всіх цілей (відповідність програмі, педагогічна цінність, наукова цінність, точність змісту, соціально-культурне наповнення), та відмінні, які можна застосовувати лише з певною метою. Рекомендують також розрізняти базові критерії; критерії, пов'язані з функціями підручника; критерії вдосконалення або бажані критерії.

Природний інтерес викликає література з проблеми аналізу підручника для школи першого ступеня. Так, наприклад, у «Положенні про Всеукраїнський конкурс навчальних програм та підручників відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти» (2001) сформульовано критерії оцінювання навчальної книги для цієї ланки освіти. Аналіз підручника пропонують здійснювати за такими трьома напрямками:

- науковість змісту (відповідність навчальній програмі, наступність, доцільність структурування навчального матеріалу, наявність завдань розвивального спрямування, обґрунтоване співвідношення теоретичного і фактичного матеріалу, зв'язок змісту підручника з життям тощо);
- доступність (відповідність віковим особливостям школярів, особистісна зорієнтованість навчального матеріалу, наочність і конкретність викладу, його емоційність, достатність довідкового забезпечення тощо);
- навчально-методичний апарат (методична доцільність введення наукових понять, вибору способу викладу, наявність засобів мотивації учіння, використання засобів засвоєння теоретичного і практичного матеріалу, методична достатність ілюстративного матеріалу, доцільність апарату орієнтування тощо).

Запропонований підхід співзвучний схемі науково-методичного аналізу навчального комплексу підручників і посібників для 1 класу 11-річної загальноосвітньої школи, розробленій лабораторією експериментальних підручників НДІ ЗіМН АПН СРСР під керівництвом О. Ф. Кабардіна і адаптованій співробітниками лабораторії початкової освіти цього ж інституту під керівництвом А. М. Пишкало з урахуванням особливостей навчального матеріалу для роботи з учнями 6-річного віку (1986). Аналіз чинних підручників для класів шестиліток також здійснювався за трьома напрямками: науковість та ідейність; доступність; навчально-методичний апарат.

У плані науковості пропонувалося з'ясувати, крім зазначених, і такі моменти: наскільки повно підручник розкриває зміст навчальної програми; чи реалізує він сучасні підходи до вивчення предмета; якою мірою використовуються вікові й пізнавальні можливості дітей цього віку.

Проблему доступності чинних підручників аналізували шляхом вивчення того, як у навчальних книгах враховуються індивідуальні особливості учнів; чи відповідає обсяг матеріалу часові, відведеному на його вивчення; наскільки доступно сформульовано задачі, вправи.

З метою аналізу навчально-методичного апарату передбачалося відповісти на такі запитання: Чи дозволяє матеріал підручника використовувати різні методи навчання? Які саме? Чи достатньо ефективно забезпечує методика підручника реалізацію цілей навчання, досягнення намічених програмою результатів? Яка методична доцільність вибраної авторами структури підручника? Особливості орієнтувального апарату. Як виділяється у підручнику головне, суттєве? Наскільки ілюстративний апарат допомагає або заважає виконанню навчального завдання? Чи використовується колір з дидактичною метою?

Суттєво поглибило розуміння зазначеного аспекту проблеми дослідження, присвячене науково-методичному аналізу шкільних підручників (у тому числі для початкової школи)\*. Аналіз передбачав з'ясування таких моментів: підручник і зміст

\* Научно-методический анализ школьных учебников. – М.: НИИ СиМО АПН СССР, 1984. – 368 с.

освіти (підручник та навчальна програма, науковість матеріалу, формування світогляду, внутрішньопредметні й міжпредметні зв'язки та ін.); підручник і навчальний процес (організація навчальної діяльності засобами підручника, заплановані результати навчання, доступність матеріалу, відповідність нормам часу, розвиток пізнавальної активності, мова підручника); структура навчальної книги (текст підручника, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування).

Незважаючи на те, що формування критерію як оптимальної системи ознак вчені вважають найбільш складною і до цього часу остаточно не розв'язаною проблемою у книгознавстві, виділені критерії – значний крок уперед у розробці проблеми аналізу й оцінювання підручників для школи першого ступеня. Однак вони, на наш погляд, є надто загальними, складними у застосуванні, а тому потребують доопрацювання, перегрупування, виходячи із призначення цього виду навчальної літератури та його функціонального забезпечення.

У процесі аналізу наявного наукового фонду з даного аспекту проблеми простежується думка про те, що узагальненою характеристикою якості шкільного підручника, яка впливає з його двоєдиної сутності, мають стати дидактичні показники. Саме вони виступають концептуальною основою книги й акумулюють у собі всі інші – психологічні, гігієнічні, естетичні, поліграфічні тощо. Таким *загальнодидактичним критерієм оцінювання шкільного підручника*, на думку вчених, *доцільно визнати його основні функції*.

У 1977 році вперше була зроблена спроба обґрунтувати структурно-функціональний підхід до аналізу цього виду навчальної літератури (В. Г. Бейлінсон, Д. Д. Зуєв).

Складовими такого підходу визнано структурний аналіз підручника та його функціональну характеристику. *Структурний аналіз* як перший етап функціонального підходу передбачає виявлення складу елементів навчальної книги і зв'язків між ними. Він дає змогу встановити необхідність і достатність компонентів підручника. З цією метою вчені радять складати схеми аналізу кожного із структурних компонентів і використовувати їх з метою удосконалення шкільних підручників.

*Функціональний аналіз* передбачає з'ясування того, якою мірою у підручнику зrealізовані провідні функції навчальної книги.

Розглядаючи підручник як цілісну систему, що складається з певних структурних компонентів, кожен з яких покликаний реалізувати відповідні функції, та як елемент метасистеми, тобто системи засобів навчання, наступним кроком у його аналізі має стати виявлення функціональних характеристик основних структурних елементів книги – тексту та позатекстових компонентів. Наприклад, з метою з'ясування реальних можливостей підручників щодо формування у молодших школярів самостійності мислення психологи радять проаналізувати систему завдань і вправ, які сприяють розвитку в учнів цілеутворення, планування, самоконтролю та самооцінки.

До завдань, які забезпечують розвиток цілеутворення, належать: формулювання запитань до тексту задачі, зміна запитання відповідно до вказаних вимог, складання подібних задач, складання задачі за виразом. Плануванню навчальних дій сприяють вправи на поділ тексту на частини, підбір заголовків; підбір назв до серії картин і складання твору; складання плану для написання твору. З метою формування контрольних оцінних умінь радять використовувати завдання на порівняння математичних виразів, розв'язків двох задач тощо; на оцінювання поведінки героя з точки зору автора твору.

Проаналізувавши підручник під таким кутом зору, можна скласти певне уявлення про його можливості щодо розвитку самостійності мислення учнів початкових класів.

Дослідники стверджують, що всі види і форми аналізу повинні здійснюватися у рамках системи функцій підручника. Однак вони зауважують, що функціональний аналіз – лише початковий етап оцінювання підручника, бо отримати найбільш повну картину про нього можна на основі результатів використання підручника у процесі навчання, узагальнення досвіду роботи з ним значної кількості вчителів.

Подальший розвиток метод структурно-функціонального аналізу отримав у дослідженні Д. Д. Зуєва. В його монографії «Шкільний підручник» охарактеризовано основні підходи до аналізу функцій підручника-системи і його підсистем; складе-

но відповідні схеми аналізу; висвітлено досвід його використання у навчальному книговидаванні.

Помітно збагатили теорію функціонального аналізу підручника дослідження науковців А. П. Карабанова, В. С. Черепанова. Вони розробили критерії оцінювання ступеня реалізації підручником таких функцій: інформаційної, мотиваційної, функції навчання школярів самостійної роботи з книгою, орієнтувальної, розвивальної, виховної, функції конкретного стандарту вимог до знань та умінь учнів, керівництва діяльністю вчителя, координуючої функції в навчально-методичному комплексі. Наприклад, за цим підходом мотиваційна функція передбачає:

- наявність матеріалу, що сприяє виникненню інтересу до навчання;
- його виклад з урахуванням вікових особливостей учнів;
- використання засобів емоційного впливу;
- включення у підручник історичного матеріалу;
- цікавість викладу;
- привабливість оформлення книги;
- встановлення зв'язку виучуваного матеріалу з сучасністю;
- опора на життєвий досвід школярів.

Відомий інший підхід до аналізу функціонального забезпечення підручника (Б. Кошевська та ін.). Так, наприклад, з метою вивчення ступеня реалізації інформаційної функції вчені радять дослідити такі аспекти:

- зміст підручника (відповідність сучасному рівню розвитку науки; структурування навчального матеріалу; узгодженість з основними положеннями навчальної програми; уніфікація назв, чіткість визначень; узгодженість термінів і понять з підручниками суміжних предметів; різноманітність способів подачі інформації);
- його структура (відповідність прийнятим раніше положенням, наприклад, блоковій побудові змісту; чіткість структури; реалізація основних принципів методики розумової діяльності; розміщення змісту на початку підручника, використання різних покажчиків тощо);
- методична розробка змісту (відповідність вимогам сучасної дидактики щодо мовленнєвого оформлення; відповідність



методичним вимогам до даного навчального предмета; використання життєвого досвіду учнів та набутих знань (вивченого матеріалу); різноманітність навчальних завдань; виділення різних рівнів складності змісту; керування мислительними процесами учнів під час розв'язування проблем).

Виходячи з того, що реалізація функцій книги визначається не окремим чинником, а їх сукупністю – теоретичними, методичними, лінгвістичними, економічними і поліграфічними, важливо, на думку вчених, дослідити не тільки те, якою мірою сприяє виконанню основних функцій підручника його зміст, а й те, як цьому сприяє редакторська конструкція підручника, його художнє оформлення, поліграфічне виконання, гігієнічні якості тощо. Тому наведений перелік властивостей, які мають бути притаманні підручнику для виконання ним інформаційної функції, доповнюють такими: оформлення і поліграфічне виконання.

До цього блоку властивостей дослідники відносять: зручність у користуванні; формат підручника; практичність, естетичність та інформативність обкладинки; якість та колір паперу; вид набору і величину шрифту; якість друку; різноманітність ілюстрацій, наявність кольорових ілюстрацій; стислість і зрозумілість підписів під наочними зображеннями, їх відповідність функціям ілюстративного матеріалу; використання відповідних виділень; необхідну ширину колонки набору, полів; доцільний обсяг текстів; чітке виділення прізвища автора (а також художників, рецензентів і редакторів) та ін.

Таким чином, розглядаючи підручник як систему, як функціональну єдність елементів, неважко помітити, що чималу роль в реалізації його функцій відіграє оформлення. У зв'язку з цим виділяють відповідні критерії оцінювання цих характеристик підручника. Так, наприклад, ергономічні показники класифікують на гігієнічні (відповідність книги гігієнічним умовам роботи з нею); фізіологічні (відповідність особливостям функціонування органів чуття, перш за все зору); психологічні (врахування психологічних особливостей учнів).

Відомі гігієнічні вимоги до оцінювання шкільного підручника: найменша зорова напруженість і втомлюваність; ступінь легкості сприймання тексту. Оформлення книги може вважатися

гігієнічно повноцінним, якщо не тільки забезпечує найбільшу продуктивність (швидкість) читання, а й, найголовніше, викликає найменшу зорову напругу і втомлюваність очей.

Заслужують на увагу емоційно-естетичні критерії оцінювання шкільних підручників. Виділяючи їх, вчені виходять з усвідомлення того, що будь-які характеристики книжкової форми суттєві під час формування в читача естетичних емоцій і почуттів. З іншого боку, естетичне почуття, яке виникло, активно впливає і на змістовність, і на глибину сприймання твору. Такий підхід дав змогу В. І. Ривчину виділити інтегровані характеристики навчальної книги як твору мистецтва, які здатні викликати «емоційно-естетичну реакцію» школяра:

- якість поліграфічного виконання, якість матеріалів тощо, тобто «добротність виконання»;
- індивідуальність, своєрідність видання;
- наявність цікавих художньо-оформлювальних знахідок тощо.

Не заперечуючи складності й багатогранності аналізованої проблеми, вважаємо, що науковий пошук повинен полягати, з одного боку, в удосконаленні системи критеріїв функціонального забезпечення підручника (стверджувати про те, чи виконує підручник певну функцію, можна лише тоді, коли визначено, які його якості пов'язані з виконанням даної функції), а з іншого – у розробці відповідних нормативів, які б давали змогу з'ясувати, якою мірою реалізується функція (тобто порівняти «бажане» з «дійсним»), а не лише фіксувати факт наявності.

Особливо співзвучний вимогам сьогодення підхід до аналізу шкільного підручника, запропонований О. Я. Савченко\*. Він, на думку автора, має включати певні блоки: цільовий, інформаційний, процесуальний, мотиваційний, контрольно-оцінний, матеріально-технічний. Вважаємо такий аналіз комплексним, оскільки в умовах особистісно орієнтованого навчання підручник покликаний формувати не лише інтелектуальну сферу учнів (огляд наявних досліджень засвідчує саме таку тенденцію), а й емоційну та вольову, розвивати інтерес до навчання, до конкретного навчального предмета.

\* Савченко О. Я. Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження державних стандартів початкової освіти // Початкова школа. – 2001. – № 8. – С. 10–12.

Дещо глибше розглядається зазначена проблема у контексті сертифікації навчальної книги, під якою розуміють її дослідження на предмет відповідності педагогіко-ергономічним вимогам. Серед групи педагогічних показників виділяють такі блоки: цільовий; інформаційно-змістовий і структурно-компонентний; процесуально-діяльнісний; функціонально-інструментальний; контрольно-регуляційний. Ергономічні показники поділяють на: блок фізіолого-психологічної адаптивності (відповідність зоровим можливостям учня; шрифти, кольорова гама тощо); дидактичний дизайн або естетичний блок; антропометричний блок (вага, розмір книги тощо).

Педагогічно виправданими є намагання науковців скласти узагальнюючу схему аналізу навчальної книги (наприклад, підручників з математики для початкових класів\*, з читання\*\*). Ознайомлення з такими схемами свідчить про те, що їх автори націлюють на виявлення окремих якостей підручника – його розвивального характеру, національної спрямованості тощо. З метою з'ясування найважливіших узагальнюючих характеристик навчальної книги пропонуємо здійснювати *комплексний аналіз підручника для початкової школи* за такими напрямками: функції підручника; його структура; поліграфічне оформлення; підручник у системі навчально-методичного комплексу.

### **Схема аналізу підручника для початкової школи (дидактичний аспект)**

#### **1. Функції підручника.**

##### *1.1. Інформаційна функція:*

- основні види знань (про навколишній світ, про способи діяльності, про систему цінностей), їх співвідношення;
- види діяльності, спрямовані на застосування даних знань на практиці;
- реалізація змістових ліній освітнього стандарту;

\* Истомина Н., Дукарт М. К вопросу о развивающем учебнике математики для начальных классов // Начальная школа. – 2000. – № 2. – С. 86–90.

\*\* Кузьменко Н. Підручник з читання: від реалій до ідеалу // Початкова школа. – 1999. – № 1. – С. 57–58

- відповідність навчальній програмі;
- дидактично обгрунтований відбір навчального матеріалу;
- науковість і доступність викладу;
- систематичність і послідовність викладу знань.

#### *1.2. Розвивальна функція:*

- наявність завдань на розвиток психічних процесів, формування загальнонавчальних умінь і навичок (організаційних, загальнонавчальних, загальнопізнавальних і контрольно-оцінних), розвиток творчих здібностей;
- можливості підручника щодо оволодіння учнями умінням працювати з книгою.

#### *1.3. Виховна функція:*

- система цінностей (загальнолюдські та національні), відображена у підручнику; дидактично обгрунтований їх відбір (особистісно зорієнтована спрямованість) та відповідність специфіці предмета;
- способи включення ціннісно орієнтованого матеріалу в підручник (тексти, що інформують про ті чи інші цінності; завдання на оцінювання подій, явищ тощо; завдання на залучення учнів у ситуації вибору цінностей);
- можливості підручника щодо розумового виховання учнів (у контексті формування культури розумової праці).

#### *1.4. Мотиваційна функція:*

- засоби формування в учнів інтелектуальних почуттів, позитивних мотивів навчання, стимулювання пізнавальних потреб та інтересів;
- змістове забезпечення емоційності навчання (емоційна насиченість змісту навчального матеріалу, відбір інформації з точки зору її значущості для молодших школярів, використання цікавих пізнавальних матеріалів);
- процесуальне забезпечення мотиваційної функції (наявність завдань на аналіз емоційної сфери діючих осіб твору, автора, власних почуттів та переживань; організація засобами підручника навчальної діяльності учнів: використання індивідуальних та групових форм роботи, ігрових ситуацій, драматизацій тощо; персоніфіковане формулювання запитань; заохочення учнів до висловлен-

ня власної думки; наявність засобів заохочення та підтримки успіху в навчанні).

## **2. Структура підручника.**

### *2.1. Текст:*

- основний, додатковий, пояснювальний (їх співвідношення, взаємозв'язок);
- мова текстів (зрозумілість для учнів, емоційність);
- доступність;
- особистісна зорієнтованість викладу навчального матеріалу.

### *2.2. Апарат організації засвоєння:*

- наявність різних видів навчальних завдань і вправ, їх розробка з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального компонентів навчання;
- питома вага серед них творчих, розвивальних;
- розташування у підручнику завдань відповідно до основних етапів процесу навчання;
- доцільність використання пам'яток, алгоритмів, зразків виконання завдань тощо.

### *2.3. Ілюстративний матеріал:*

- види ілюстрацій, якість виконання;
- роль ілюстративного матеріалу в реалізації провідних функцій підручника (розвивальна спрямованість наочних зображень, їхня інформативність, естетичне виконання);
- дидактично обґрунтований зв'язок з текстом;
- методична доцільність включення в книгу;
- відповідність ілюстрацій віковим особливостям молодших школярів;
- наявність завдань, спрямованих на організацію роботи з ілюстративним матеріалом.

### *2.4. Апарат орієнтування:*

- компоненти апарату орієнтування;
- раціональність рубрикації, її розвивальний характер;
- використання сигналів-символів, вступного звернення до читача (його доцільність);

- наступність у формуванні елементів апарату орієнтування (хоча б у межах однієї освітньої галузі).

### **3. Поліграфічне оформлення підручника.**

#### *3.1. Відповідність санітарно-гігієнічним вимогам:*

- якість паперу;
- якість поліграфічного набору;
- шрифтове оформлення.

#### *3.2. Естетика навчальної книги:*

- змістовність та якість обкладинки;
- кольорове вирішення;
- доцільність формату;
- рівень художнього оформлення основних структурних компонентів.

### **4. Підручник у системі навчально-методичного комплексу.**

#### *4.1. Підручник – самостійний елемент навчального процесу:*

- як модель сучасного процесу навчання (відображення в підручнику чотирикомпонентної концепції змісту освіти; доцільність структурування матеріалу; диференціювання засобами книги навчального процесу на уроці; моделювання стилю спілкування у системах «учитель–учень», «учень–учень», «учень–батьки»);
- як методичний засіб (доцільність способів подачі навчального матеріалу, самодостатність системи навчальних завдань і вправ, можливості щодо стимулювання творчості вчителя).

#### *4.2. Зв'язок підручника з іншими компонентами навчально-методичного комплексу, їх узгодженість:*

- зошит з друкованою основою;
- книга для додаткового читання;
- збірник завдань і вправ та ін.

#### *4.3. Підручник і методична література для вчителя, їх взаємозв'язок:*

- методичний посібник для вчителя (характер методичних вказівок щодо організації роботи з підручником, необхідність використання додаткової літератури у процесі підготовки до уроку);

- інші компоненти методичного комплексу, їх узгодженість з підручником.

Розроблені критерії актуалізують проблему *методів дослідження навчальної книги*, збору інформації про неї.

Узагальнену класифікацію методів аналізу та оцінювання шкільного підручника запропонував В. Г. Бейлінсон. Учений поділяє наявні методи на дві групи:

- **традиційні**, що включають рецензування, порівняльний огляд, історико-порівняльний аналіз, вивчення думки тих, хто користується навчальними книгами (відкрите анкетування, інтерв'ювання, загальне опитування);
- **теоретико-аналітичні й формалізовані** (визначення рівня наукової і професійної точності книги, перевірка відповідності підручника навчальній програмі, бальні методи, системно-структурні, частково-аспектні, вузько-функціональні, статистичні).

Особливу роль у контексті зазначеного відомий дидакт відводить *частково-аспектним і вузькофункціональним* методам, оскільки вони «розробляються з метою виявлення і поліпшення окремих властивостей навчальної книги чи навчального комплексу»; «ці методи формуються і розвиваються тепер на базі системно-структурного і... є інструментом коректування системно-структурних методик, їх збагачення і джерелом розвитку»; дають змогу отримати цінні дані, оскільки «це те саме, що і... лабораторні дослідження в медицині»\*. Він коротко охарактеризував основні різновиди цього методу та найважливіші дослідження вчених, виконані у зазначеному аспекті: аналіз окремих функцій підручника (М. М. Скаткін та ін.); аналіз змісту навчальних книг та видів його побудови (К. Сосніцький та ін.); аналіз діяльності учнів, яка програмується й організується навчальною книгою (С. М. Бондаренко, Г. Г. Гранік, Л. А. Концева); аналіз якостей навчального матеріалу, що забезпечують його оптимальне сприймання (Б. Карлаваріс та ін.); роль навчальних книг на кожному із етапів процесу навчання (Н. Ф. Талізін та ін.); виявлення способів забезпечення логічної

\* Бейлінсон В. Г. Арсенал образования. – М.: Книга, 1986. – С. 272.

цілісності навчальних текстів (А. М. Сохор, Л. П. Доблаєв) та ін. Відомі й такі методи визначення показників якості підручника (з урахуванням засобів їх отримання):

- *експериментальний*, який здійснюється спеціальними вимірювальними приладами або на основі виявлення і підрахунку певних кількісних характеристик (найбільш доступним серед них вважають самостереження);
- *розрахунковий*, що передбачає виконання певних обчислень шляхом встановлення теоретичних чи емпіричних залежностей показників якості підручника від його параметрів;
- *органолептичний*, який базується на аналізі сприймань (з урахуванням наявного досвіду) (наприклад, бальний спосіб вираження показників якості);
- *контрольно-соціологічний*, що полягає у зборі та аналізі думок людей, які користувалися підручником;
- *експертний*, побудований на врахуванні думок членів експертної комісії.

Виходячи з того, що навчальна книга аналізується на різних етапах її розробки і створення як теоретичним, так і експериментальним способами, доцільною і зручною у користуванні вважаємо таку класифікацію:

- методи аналізу рукопису (теоретичні методи);
- методи оцінювання власне підручника (емпіричні методи) (схема 3.4).

Розрізняють такі види **теоретичного аналізу**:

- описовий (аналіз одного підручника під певним кутом зору: характеристика методичної системи, реалізація розвивальної функції тощо);
- порівняльний (аналіз старих і нових підручників, альтернативних, вітчизняних і зарубіжних тощо);
- матричний як особливий вид аналізу тексту (змісту), що дає змогу виявити кількість і побудову його елементів та залежність між ними.

*Описовий аналіз* є першим основним методом дослідження підручника. Він спрямований на з'ясування науковості, відповідності змісту навчальній програмі, наступності, виховної спрямованості, доступності викладу, ступеня реалізації певних функцій тощо.



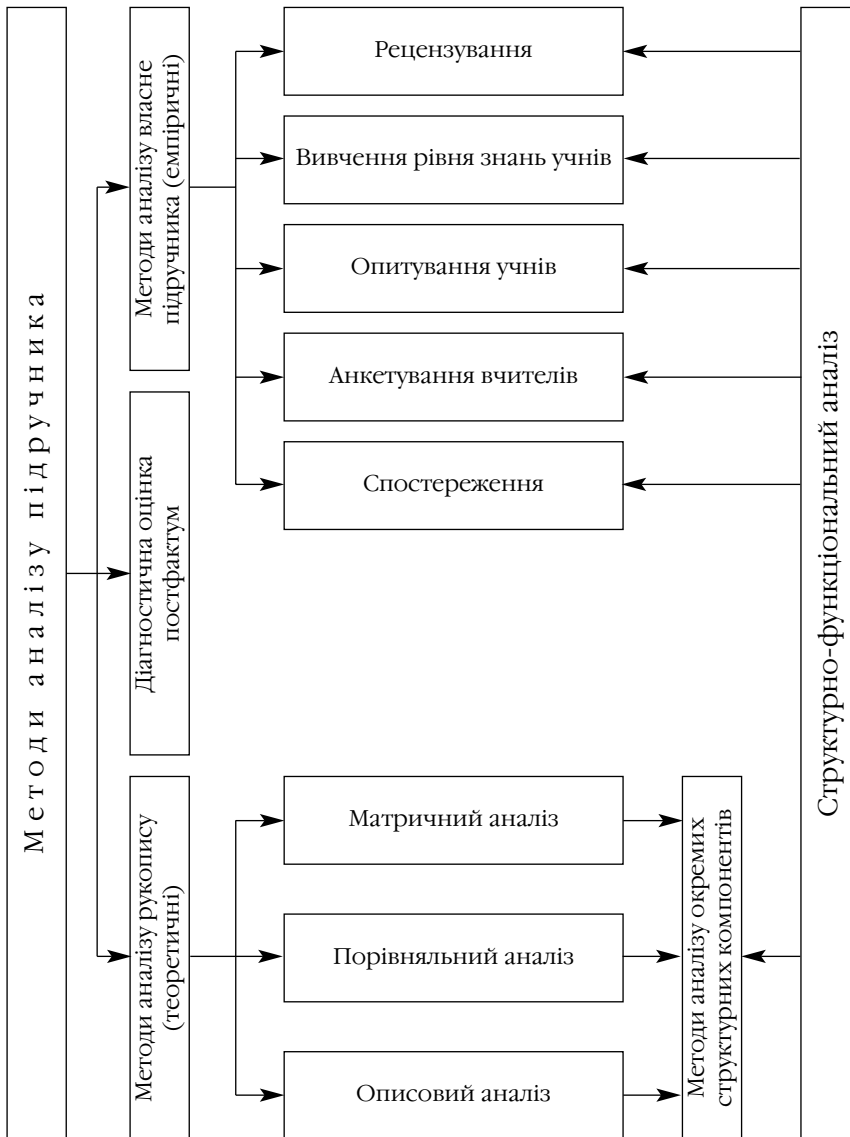


Схема 3.4. Класифікація методів аналізу шкільного підручника

З метою перевірки наукової достовірності підручника достатньо проаналізувати його зміст, насамперед понятійний апарат, логічність викладу матеріалу. Однак зазначимо, що такий аналіз може ґрунтовно здійснити фахівець відповідної галузі знань, а аналіз підручників для початкової школи – обов'язково разом із психологом, дидактом, методистом.

Для з'ясування відповідності підручника вимогам навчальної програми варто дослідити такі моменти: чи реалізує підручник завдання курсу, визначені у пояснювальній записці до програми; чи відповідає обсяг матеріалу навчальній програмі; чи всі питання програми відображені у книжці на належному рівні (мається на увазі передусім глибина розкриття понять); що нового пропонує підручник порівняно з програмою; як використовуються зазначені у програмі джерела знань, методи навчання; чи забезпечуються вимоги до знань, умінь і навичок учнів з конкретного навчального предмета на кінець навчального року; як реалізує підручник розвивальну функцію, передусім вимоги програми «Формування загальнонавчальних умінь і навичок» (зокрема для початкової школи).

В. Г. Бейлінсон виділяє умови, реалізація яких, на його думку, забезпечує «єдино обґрунтований» підхід до аналізу відповідності підручника навчальній програмі:

- з'ясування того, наскільки точно, послідовно і вміло підручник реалізує завдання навчального предмета, визначені програмою;
- перевірка, чи всі поняття, закони, факти тощо належно відображені в підручнику;
- виявлення обсягу і глибини розкриття положень програми;
- зіставлення структури навчальної програми зі структурою підручника.

Наступність змісту простежується у таких аспектах: по-перше, наступність з матеріалом суміжних дисциплін (так звана горизонтальна наступність), а також всередині самого курсу (вертикальна); по-друге, наступність у науковому і методичному плані, а саме: узгодженість у розкритті понять і викладі фактів, опора на раніше вивчений матеріал, виклад змісту з урахуванням вікових особливостей школярів тощо.

Аналіз навчальної книги з точки зору виховної спрямованості дає змогу виявити види знань на засвоєння дітьми відповідних цінностей, а також елементи апарату організації засвоєння, які передбачають залучення учнів до оцінної діяльності, що врешті-решт забезпечує набуття ними досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Неабиякий інтерес у науковому і практичному плані викликають дослідження, що дозволяють виявити рівень доступності для учнів як підручника в цілому, так і окремих його структурних компонентів – текстів, навчальних завдань, вправ тощо. (В. С. Цетлін) (див. також підрозділ 3.2).

Методику аналізу підручників для початкової школи з точки зору реалізації у них провідних функцій розкрито в підрозділі 4.3.

Під *порівняльним аналізом* розуміють зіставлення відповідних показників якості одного підручника з однойменними показниками іншого. До методики порівняльного аналізу входить:

- відбір найбільш значущих для порівняння компонентів якості;
- теоретичний аналіз підручників (структури і змісту) з урахуванням виділених компонентів;
- складання узагальненої характеристики кожного з аналізованих підручників, яка об'єктивно дає змогу побачити переваги одного із них.

Елементи такого аналізу використали В. Г. Бейлінсон та І. Л. Волкова у своєму дослідженні, присвяченому кількісному аналізу букварів.

Охарактеризовані методи дослідження підручника (аналіз рукопису) дають змогу скласти попереднє уявлення про навчальну книгу: відповідність навчальній програмі; науковість викладу; виховна спрямованість навчального матеріалу; логічна чіткість; узгодженість з іншими компонентами навчально-методичного комплексу тощо. Однак остаточно оцінити підручник можна лише шляхом його експериментальної перевірки у школі.

Проміжною (між першим і другим етапами) формою перевірки підручника зарубіжні дослідники вважають так звану **діагностичну оцінку постфактум**, тобто оцінку книги після її виготовлення, але до запровадження у школі. Ця процедура передбачає наявність таких засобів: перелік властивостей підручника, які потрібно перевірити (структура і композиція, обсяг, відповідність навчальній програмі, можливість використання підручника на різних етапах навчання і в домашній роботі, способи подачі навчального матеріалу, складність текстів, рівень ілюстративного виконання, зв'язок підручника з методичним посібником для вчителя, вплив підручника на формування навички читання і розвиток самостійності учнів та ін.); джерела інформації про нього (експерти, користувачі підручника – вчителі та учні); дослідницький інструментарій (протоколи спостереження, анкети для вчителів, тести для визначення складності підручника).

Серед найпоширеніших **емпіричних методів** вчені виділяють спостереження та опитування вчителів і учнів, які користуються підручником, а також вивчення рівня знань школярів, рецензування.

Об'єктом *спостереження* для дослідника може бути як процес використання книги на уроці, так і самостійна робота з нею школярів. Цей метод допомагає встановити, які функції виконує підручник; як часто звертаються учні до нього і з якою метою; на яких етапах уроку найчастіше використовується підручник, скільки часу затрачається; до яких структурних компонентів підручника найчастіше звертаються учні; якими методами і прийомами вчитель формує у школярів уміння працювати з книгою; які труднощі виникають у процесі організації роботи з підручником і чим вони зумовлені; які інші засоби навчання використовуються на уроці тощо.

Серед документації, що аналізується у процесі спостереження, виділяють насамперед конспекти уроків, які дають змогу простежити поетапність розкриття тієї чи іншої теми; вибір методів і прийомів роботи на уроці, у тому числі питома вага серед них роботи з підручником; використання додаткових матеріалів тощо.

Неабияке значення має протоколювання результатів спостереження, передусім вказівок учителя щодо самостійної роботи учнів з підручником, а також тих нюансів, які стосуються засвоєння школярами матеріалу книги (запитання, які вони ставлять; труднощі, які відчувають; допущені помилки, їх характер та причини).

Спостереження як метод перевірки підручника має, на думку вчених, відповідати певним вимогам:

- точне визначення предмета спостереження;
- розробка схеми спостереження (перелік питань, які вивчатимуться) на основі відповідної літератури, думок психологів і вчителів;
- визначення часу спостереження, його меж і характеру;
- вибір груп, класів, окремих учнів, які будуть залучені до проведення дослідження підручника;
- визначення форм і способів фіксації результатів спостереження (з використанням технічних засобів чи без них; у процесі спостереження чи зразу ж після нього).

*Анкетне опитування вчителів*, які працюють за підручником, – перевірний метод дослідження якості навчальної книги. Ефективність його використання значною мірою зумовлюється правильним формулюванням запитань. Доцільно, на наш погляд, враховувати такі рекомендації:

- в анкеті варто пропонувати вчителям як закриті запитання (із заданим переліком можливих відповідей), які дають змогу чіткіше систематизувати й узагальнити думки опитуваних, зробити відповідні висновки, так і відкриті, що спонукають педагогів проаналізувати власний досвід і досвід колег, висловити свої міркування щодо якості книги;
- анкета повинна містити запитання, які стосуються не лише узагальнених характеристик підручника, а й окремих його структурних елементів (тексту, завдань і вправ, ілюстративного матеріалу тощо).

Додамо, що опитування вчителів не можна вважати ідеальним методом аналізу навчальної літератури, адже непоодинокі випадки, коли педагог негативно оцінює книгу лише з тих

міркувань, що звик працювати за старим підручником, не хоче вникати у нюанси і тонкощі нових методичних підходів.

*Опитування учнів* дає змогу виявити їхнє враження про якість і доступність підручника, пропозиції щодо удосконалення змісту і структури, способи роботи з цим видом навчальної літератури. Висловлені міркування можуть стати важливим засобом вивчення навчальної мотивації та пізнавальних інтересів школярів.

Опитування школярів може відбуватися як шляхом анкетування, так і в результаті індивідуальної бесіди. В індивідуальній бесіді можна з'ясувати загальне враження учня про підручник, а також в'яснити, чи зрозумів школяр матеріал, викладений у книзі. Щодо другого виду бесіди, то тут варто пам'ятати поради відомого психолога Н. О. Менчинської, які стосуються методики її проведення: запитання, сформульовані у ході бесіди, не повинні бути «навіювальними»; з метою виявлення фактичного рівня засвоєння навчального матеріалу варто застосовувати запитання, різні за характером (на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків; на виявлення того, як школяр уявляє зовнішню сторону предмета чи події; на порівняння явищ). Особливу увагу вона акцентує на моментах, що стосуються визначення учнем того чи іншого поняття і його використання у практичній діяльності. Щоб переконатися в міцності знань, здобутих у процесі роботи з підручником, варто практикувати не лише безпосереднє відтворення вивченого, а й відстрочене у часі.

*Рівень засвоєння учнями знань, умінь і навичок* – важливий критерій ефективності підручника. Тому остаточно можна оцінити книгу тільки тоді, коли визначено її вплив на результати навчання. Так, наприклад, В. П. Безпалько вважає об'єктивним показником якості книги якість засвоєних знань з обов'язковим урахуванням обсягу навчального матеріалу та коефіцієнтів науковості й усвідомленості. Розроблена технологія, на думку вченого, дає змогу здійснити експертизу підручника ще до його виготовлення та експериментальної перевірки.

Однією із найбільш поширених форм перевірки знань є контрольна робота. Її ефективність залежить від багатьох чинників, однак обов'язковою умовою вважаємо використання єдиних текстів завдань для школярів, які навчалися за різними

підручниками. Зміст контрольної роботи має також враховувати вимоги до знань, умінь та навичок учнів на кінець навчального року, передбачених програмою з даного навчального предмета.

Пропонується і дещо змінений підхід до проведення контрольних робіт з метою оцінювання підручника. Його називають «методом порівняння за кількістю безпомилкових розв'язків». Наприклад, учні виконують контрольну з математики. Вчитель перевіряє роботи і зберігає їх. А через кілька років, коли вводиться новий підручник, діти відповідного класу виконують цю саму контрольну роботу. Порівнявши результати, можна визначити рівень виконання робіт учнями, які навчалися за різними підручниками.

Іноді завданням можуть надавати форму тестів. Щоб виконання тестів не забирало багато часу, варто добре продумати їх зміст і структуру.

Подібним до описаного є метод самостійної роботи школярів з підручником. Сутність його полягає в тому, що учень самостійно опрацьовує навчальний матеріал за підручником, а потім виконує письмову роботу. На основі виконання запропонованих завдань можна зробити висновки про доступність підручника; сформованість умінь працювати з даним видом навчальної літератури; труднощі, з якими стикаються учні, то-що (можливості використання описаного методу в початковій школі обмежені).

Учені стверджують, що вивчення рівня знань учнів – обов'язковий елемент експериментальної перевірки підручника.

Не втрачає свого значення і *рецензування* як метод аналізу підручника. Вважаємо, що публікування рецензій, відзивів на навчальну літературу має стати традицією науково-методичних та методичних видань, а ознайомлення з ними педагогічної громадськості сприятиме збагаченню знань з теорії шкільного підручника, науково-методичному зростанню як авторів підручників, так і його користувачів.

Методи, які використовуються на етапі експериментальної перевірки підручника, дають змогу виявити такі його якості: доступність; відповідність розподілу навчального матеріалу нормам часу, відведеного на його вивчення; глибину розкриття основних питань програми; кількісну та якісну відповідність

навчальних завдань і вправ вимогам програми, а також, що, на наш погляд, дуже важливо – технологію подачі навчального матеріалу в підручнику.

Зауважимо, що до педагогічного експерименту як методу аналізу шкільного книговидання ставляться певні вимоги:

- обов'язковість проведення семінару чи інструктажу для вчителів, які будуть працювати за цим підручником;
- постійний контроль за дотриманням педагогами відповідних методичних підходів, що впливають з концепції підручника;
- статистична обробка отриманих даних та їх об'єктивна інтерпретація.

Проте застосувати всі названі методи до аналізу кожного підручника практично неможливо, оскільки це громіздка робота, тому серед них потрібно вибрати ті, які на даному етапі дають максимум інформації про джерело знань. Так, наприклад, дослідники стверджують, що на завершальній стадії оцінювання підручника цілком достатньо використати три критерії, які свідчать про якість навчальної книги: відповідність навчальній програмі; позитивний відзив учителів, учнів, батьків; кількість безпомилкових розв'язків контрольних завдань з кожної теми.

Поділ методів аналізу й оцінювання підручника на групи умовний, а взаємозв'язок між ними очевидний. Вважаємо, що об'єктивно оцінити підручник можна лише шляхом його глибокого теоретичного аналізу та якісної експериментальної перевірки у навчальному процесі.

Додамо, що з метою забезпечення комплексного підходу до проблем навчальної книги введено спеціальний термін – «валоризація», під яким розуміють сукупність усіх засобів і форм дослідження, перевірки й удосконалення підручника.

*Вивчення джерельної бази засвідчує, що єдиних, науково обґрунтованих критеріїв аналізу й оцінювання навчальної літератури немає, хоча напрацювання вчених у зазначеному аспекті чималі. Разом з тим домінує думка, що узагальненою характеристикою якості шкільного підручника, яка впливає з його двоєдиної сутності, мають стати дидактичні показники, а таким загальнодидактичним критерієм – його основні функції.*



*Розглядаючи книгу як модель цілісного процесу навчання, що повноцінно реалізує свої функції лише у системі інших навчальних засобів, нами обґрунтовано комплексний підхід до аналізу підручника, який має здійснюватися за такими напрямками: функції, структура, поліграфічне оформлення, роль і місце у системі навчально-методичного комплексу.*

### **4.3. Аналіз чинних підручників для початкової школи**

Підручковий фонд школи першого ступеня свідчить про домінування в сучасному підручковотворенні таких тенденцій:

- триває (починаючи з 90-х років минулого століття) розробка підручників нового типу – інтегрованих;
- з окремих навчальних предметів підготовлено по кілька книг, які реалізують авторські підходи до дидактико-методичної організації навчального матеріалу, тобто є паралельними (альтернативними).

Розкриємо особливості побудови таких підручників у контексті структурно-функціонального підходу.

#### **4.3.1. Інтегровані підручники**

За характером відображення змісту освіти інтегровані підручники поділяються на два види: одні з них об'єднують навчальний матеріал кількох освітніх галузей, інші – інтегрують зміст освіти у межах одного навчального предмета. Прикладом підручника першого виду є **«Горішок»** – інтегрований підручник для 1 класу, який об'єднує базовий зміст таких навчальних предметів: навчання грамоти, математика, ознайомлення з навколишнім світом (авт. М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік, Л. П. Кочина)\*.

Матеріал «Горішка» згруповано у шість розділів: «Пізнавай себе», «Природа навколо нас», «Учись учитися», «Вже читаю і лічу», «Серед людей», «Граймося». Такий відбір предметного змісту дає змогу забезпечити соціалізацію першокласника, особистісну зорієнтованість навчального процесу.

\* *Вашуленко М. С. та ін. Горішок: Інтегрований підручник з грамоти, математики, ознайомлення з довкіллям для 1 класу 4-річної початкової школи / М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік, Л. П. Кочина. – К.: А.С.К., 1999. – 168 с.*

Інтегруючою основою підручника вибрано загальнона-  
навчальні уміння і навички, які, на думку його ав-  
торів, виступають «засобами зрощення і взаємодії змісту окре-  
мих навчальних предметів», «об'єктивуються на конкретному  
матеріалі, посилюючи розвивальну ефективність засвоєння  
програми»\*, а основною формою репрезентації інтегрованого  
змісту є навчальні завдання, складені з урахуванням змістового,  
мотиваційного та процесуального компонентів навчальної  
діяльності. Підтвердження правильності такого підходу знахо-  
димо у психологів: зміст інтегрованих курсів слід конструювати  
не в описовому плані, а у формі навчально-пізнавальних за-  
дач, які мають розв'язувати педагоги і школярі спільно.

Проаналізуємо систему завдань «Горішка» з точки зору мож-  
ливостей формування загальнона-навчальних умінь і навичок.

Домінуюче місце серед апарату організації засвоєння займа-  
ють завдання на формування **загальнонавчальних умінь**.  
Цей факт автори підручника пояснюють тим, що саме мов-  
леннева діяльність в умовах початкового навчання відіграє  
провідну роль на всіх без винятку уроках.

Формування *уміння слухати* забезпечується виконанням  
вправ на виділення звуків природи (наприклад, «Який звук  
чуємо, коли шелестить сухе листя?»); імітування звуків тварин  
(корови, вівці тощо); співвіднесення відповідних голосів з ти-  
ми, кому вони належать; характеристику ситуацій, у яких вжи-  
ваються відповідні вигуки та ін. Зазначимо, що у підручнику з  
цією метою навіть наводяться спеціальні теми: «У світі звуків»,  
«Слухаємо і чуємо».

*Уміння відповідати* формується на всіх уроках, однак у  
підручнику передбачено спеціальні завдання, цілеспрямовано  
зорієнтовані на оволодіння зазначеним умінням, які при-  
вчають першокласників відповідати вдумливо, правильно і  
повно. Такі запитання трапляються вже на перших сторінках  
«Горішка»: «Як тебе звати? Назви своє прізвище», «Скільки у тебе  
бабусь і дідусів?», «В якому місяці день народження твоєї мами?  
Тата?», «Якої пори року катаєшся на ковзанах?» та ін.

\* Ващуленко М. С. та ін. Навчання грамоти, математики, ознайомлення з навколишнім світом за інтегрованим підручником «Горішок»: Методичний посібник / М. С. Ващуленко, Н. М. Бібік, Л. П. Кочина. – К.: А.С.К., 2000. – С. 5.

Стимулюють уміння відповідати, зв'язно розповідати завдання на аналіз життєвого досвіду школяра («Розкажи, що ти вмєєш робити», «Як орієнтуватись на вулиці?» та ін.); вправи на описування предметів (наприклад, «Опиши яблуко»).

Особливо багато у «Горішку» вправ, що забезпечують оволодіння *умінням доводити правоту висловлених думок, логічно мислити*. Це завдання на продовження ланцюжка міркувань («Для чого людині потрібні руки?», «Для чого людині язик?»); на обґрунтування власної точки зору («Які з цих тварин дикі? Доведи свою думку», «Доведи, що бджола – свійська тварина», «Де чия схема? Доведи»); спеціальні завдання типу «Поміркуй»; кросворди, загадки, акровірші; тематичні ілюстрації, присвячені певним порам року («Коли це буває?»).

Доречно, на наш погляд, ввести у підручник завдання, які привчають дитину *запитувати*, оскільки уміння запитувати є важливим загальнонавчальним умінням, а також вважається суттєвим показником розумового розвитку школяра.

Група **загальнонавчальних умінь** представлена навчальними завданнями на формування основних мислительних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, які сконцентровані як у спеціальних темах («Дивимось і бачимо», «Спільне і відмінне», «Групуй, об'єднай, додавай», «Складай і порівняй», «Розвивай свій окомір»), так і в окремих вправах, побудованих на конкретному предметному змісті.

Базою для оволодіння цими операціями виступають *уміння бачити, спостерігати*, а також цінна якість особистості – *уважність*. Розвиткові цих новоутворень у підручнику приділено значну увагу. Особливо цікавими є такі завдання: «Потренуй свою зорову пам'ять!», «Що змінилося?»; вправи на розпізнавання предметів; анаграми; лабіринти.

*Аналіз* як мислительна операція передбачає розклад цілого на частини, виділення ознак предмета. «Горішок» пропонує завдання на аналіз об'єктів за різними ознаками: кольором, розміром, формою, кількістю, смаком тощо. Уміння аналізувати слугує фундаментом для вироблення *уміння порівнювати*.

Завдання на порівняння представлені в підручнику вправами різних рівнів складності: ті, що передбачають виділення лише відмінних ознак («Скільки розбіжностей у двох малюнках»,

«Знайди десять розбіжностей»); які спонукають до відшукування тільки спільних ознак («Один, усі, кожний, будь-який. Що спільного?»); спрямовані на формування розгорнутого вміння порівнювати (тема «Спільне і відмінне», завдання на порівняння дійових осіб казки «Як вони стали друзями?» та ін.).

На основі порівняння у школярів формується *уміння узагальнювати*. У підручнику подано чимало вправ, спрямованих на вироблення цього уміння: «Які загальні назви можна дати таким групам предметів?», «Назви зображені предмети одним словом», «Як назвати одним словом?» та ін. Посилюють розвивальну спрямованість книги завдання на встановлення певних закономірностей: числового ряду («Подумай і продовж»), цікавого квадрата («Кого не вистачає?»).

Суттєво збагачують «загальнонавчальні» можливості «Горішка» завдання на вилучення «зайвого», адже щоб учень зумів виділити «зайвий» предмет, він повинен виконати складну аналітико-синтетичну діяльність: проаналізувати наявні об'єкти; відшукати спільну ознаку, за якою їх можна об'єднати в одну групу; вилучити предмет, якому не притаманна ця ознака.

Формування уміння узагальнювати відбувається ефективніше за умови виконання учнями завдань на конкретизацію понять: «Прилетіли з теплих країв перелітні птахи. Яких пташок ти впізнав (на малюнку. – Я. К.)?», «Які з цих тварин дикі? Доведи свою думку», «Яким буває український хліб? Бублик, книш, калач, коровай...» та ін.

Чималий масив складають завдання на встановлення відповідних відношень між предметами – часових, просторових тощо (наприклад, «Хто де живе?», «Утвори пари за зразком», «Хто яку ялинку прикрашає?», «Яка машина чію роботу замінила?»); на класифікацію предметів за приналежністю («Чий це речі?», «Що для чого?», «Як кого звати?»).

Формуванню **організаційних умінь** сприяють вправи на *планування навчальних дій*, встановлення певної послідовності. Ось приклади таких завдань: «Що за чим?», «Як виріс дуб?» (учні мають визначити чотири етапи у житті дуба), «Розглянь малюнок і розкажи, як вирощують хліб», вправи на відновлення послідовності днів тижня. Доцільно, на наш погляд, ввести у підручник завдання, що привчають дітей до *організації робочо-*

го місця, розвивають уміння користуватися підручником та іншим навчальним приладдям, формують зібраність, спонукають точно виконувати вказівки вчителя, ознайомлюють із правилами поведінки у школі.

Група **контрольно-оцінних умінь** представлена завданнями на виявлення помилок, алогізмів («Знайди помилки», «Що не так?», «Правильно – неправильно»), адже першим етапом у формуванні дій контролю є усвідомлення учнями того, що завдання можна виконати правильно або неправильно (виконавши завдання, дитина переконана, що зробила його правильно), а висловлювання також можуть бути правильними або хибними.

Незначна кількість завдань підручника спрямована на формування уміння *орієнтуватися на зразок* (наприклад, «Допоможи мамі сервірувати стіл. Розстав з мамою столові прибори так, як зображено на малюнку»), хоча це уміння на початкових етапах навчання має неоціненне значення (є важливим засобом набуття дитиною соціального досвіду).

Відомо, що загальнонавчальні уміння формуються прямим і опосередкованими способами, а їх результатом є інтегрована якість особистості – уміння вчитися. Прямий спосіб передбачає систему вправ, зорієнтованих на оволодіння зазначеними уміннями.

Опосередкований спосіб створює умови, які сприяють розвитку цих новоутворень. Опосередкованими засобами впливу в «Горішку» є завдання, що стимулюють пізнавальні інтереси першокласників, формують позитивні мотиви навчання. Це, зокрема, ребуси, загадки, скороговки, народні прикмети, прислів'я, якими так насичений підручник; відомості про багатозначність слова, слова з протилежним значенням; завдання на розвиток творчих здібностей (складання віршів, задач, опис предметів), уяви.

Забезпечуючи особистісну зорієнтованість навчального процесу, автори підручника ввели завдання на визначення емоцій та почуттів («Коли ми чуємо такі вигуки?», «В якій із цих казок слова ввічливості говорять для того, щоб приховати справжні почуття?»); на оцінювання вчинків дійових осіб («Хто з хлопців тобі більше подобається – Сергій чи Євген? Чому?»); ситуації морального вибору (с. 149, 157).

Чимало сторінок і розворотів у підручнику побудовано за принципом суцільної інтеграції, однак «з метою відпрацювання конкретних (предметних) знань і вмінь», уникнення «змішування інформації, її предметного «розмивання», базовий зміст (терміни, поняття, визначальні навчальні дії...) виділяються окремими (предметними) темами...»\*. Наприклад, з навчання грамоти – це: «Слово до слова – складається мова», «Звуки – букви», «Як треба читати», «Алфавіт. Азбука. Абетка»; з математики – такі: «Скільки? Один – багато», «Більше – менше», «Додавати, додати, дорівнює», «Як виникає задача», «Геометрія навколо нас», «Число і цифра нуль», «Другий десяток» та ін.; з ознайомлення з навколишнім світом: «Рідна земля», «Як росте рослина?», «У світі тварин», «У тебе вдома», «Ввічливість», «Ти – пішохід» та ін. Зауважимо, що ці теми також не є чисто «предметними». В основі багатьох із них лежать міжпредметні завдання, спрямовані на оволодіння основними мислительними операціями.

Таким чином, в інтегрованому підручнику «Горішок» найбільш повно і дидактично обґрунтовано наведені завдання на формування загальнонавчальних і загальнопізнавальних умінь; недостатньою є кількість вправ на розвиток організаційних і контрольних умінь. Однак цей недолік суттєво компенсують завдання, вміщені у зошитах (№ 1, № 2) з друкованою основою\*\*, які підготували ці ж автори (табл. 4.2).

З табл. 4.2 видно, що у зошиті № 1 домінують завдання на формування умінь точно виконувати вказівки дорослого (сюди ми відносили вправи, які задають спосіб діяльності: намалюй, розфарбуй, обведи, з'єднай малюнок зі схемою тощо); міркувати; орієнтуватися на зразок (вправи типу «зроби копію» та ін.); контролювати свою діяльність (використання звукової схеми, квадратиків, кружечків як засобу самоконтролю).

Приблизно таку саме тенденцію збережено і в зошиті № 2. Якщо навіть кількість завдань окремих видів дещо зменшилася

\* Вацуленко М. С. та ін. Навчання грамоти, математики, ознайомлення з навколишнім світом за інтегрованим підручником «Горішок»: Методичний посібник / М. С. Вацуленко, Н. М. Бібік, Л. П. Кочина. – К.: А.С.К., 2000. – С. 5.

\*\* Вацуленко М. С. та ін. Зошит № 1 для інтегрованого навчання письма, математики, ознайомлення з навколишнім світом (До підручника «Горішок»): Для 1 класу 4-річної початкової школи / М. С. Вацуленко, Н. М. Бібік, Л. П. Кочина. – К.: А.С.К., 1999. – С. 57.

(наприклад, на формування уміння точно виконувати вказівки дорослого), то відповідно зросла їх складність (див. завдання на с. 38, 47). Те саме стосується завдань на формування контрольно-оцінних умінь. У вправах, що передбачають

Таблиця 4.2

**Розподіл міжпредметних завдань, вміщених у зошитах № 1 і № 2 до підручника «Горішок»**

Провідні загальнонавчальні уміння	Кількість міжпредметних завдань		
	у зошиті № 1	у зошиті № 2	всього
<i>Організаційні:</i>			
організувати робоче місце	–	–	–
точно виконувати вказівки дорослого	31	12	43
планувати навчальні дії	3	–	3
Всього:	34	12	46
<i>Загальномовленнєві:</i>			
слухати	1	–	1
відповідати	5	9	14
запитувати	–	–	–
міркувати	11	11	22
Всього:	17	20	37
<i>Загальнопізнавальні:</i>			
спостерігати	6	2	8
аналізувати	3	–	3
порівнювати	5	7	12
класифікувати	4	1	5
узагальнювати	2	10	12
Всього:	20	20	40
<i>Контрольно-оцінні:</i>			
орієнтуватися на зразок	10	3	13
здійснювати само- і взаємоконтроль	11	6	17
висловлювати оцінні судження	–	–	–
Всього:	21	9	30

орієнтування на зразок, зразком виступає не лише результат, який потрібно отримати, а й спосіб діяльності (с. 21, 29). З метою самоконтролю пропонуються кругові приклади, гра «Сходинки» (складена за таким самим принципом). Відчутно зросла кількість завдань на формування умінь порівнювати та узагальнювати. Їх урізноманітнено вправами на вилучення «зайвого» та конкретизацію понять.

З метою удосконалення навчально-методичного комплексу з даного інтегрованого курсу варто доопрацювати систему завдань і вправ з орієнтацією на провідні міжпредметні уміння і навички та з урахуванням вимог програми до їх сформованості на кінець навчального року.

Ще одним прикладом інтегрованого підручника першого виду може слугувати **«Художня праця»**, 1 клас (авт. В. П. Тищенко)\*, який інтегрує навчальний матеріал з образотворчого мистецтва і трудового навчання та відображає окремі напрями художньо-конструктивної діяльності молодших школярів. Щоб розкрити основні підходи до його побудови, коротко охарактеризуємо особливості «Художньої праці» як навчального предмета. У програмі курсу зазначається, що мета і завдання художньої праці реалізуються в таких змістових лініях: «Природа», «Людина», «Техніка», «Умовні знаки», «Художне довкілля».

В основу побудови цього навчального предмета покладено метод художніх проєктів, сутність якого «можна визначити як систему принципів художнього конструювання цілісної картини світу з окремих моделей середовищ життєдіяльності засобами словесного, колірно-графічного і предметно-вираженого образотворення\*\*». Цей метод потребує дотримання трьох етапів проєктного моделювання:

- словесне формулювання творчих задумів у художній формі (твори-мініатюри, зв'язна розповідь, вірші, фраг-

\* *Тищенко В. П.* Математичний калейдоскоп: Пробний підручник з художньої праці для 1 класу 4-річної початкової школи. – К.: Спалах ЛТД, 1998. – 48 с.; *Тищенко В. П.* Мова малюнка: Пробний підручник з художньої праці для 1 класу 4-річної початкової школи. – К.: Спалах ЛТД, 1998. – 48 с.; *Тищенко В. П.* Обдаровані пальчики: Пробний підручник з художньої праці для 1 класу 4-річної початкової школи. – К.: Спалах ЛТД, 1998. – 72 с.

\*\* *Тищенко В. П.* Метод проєктів на заняттях з художньої праці // Початкова школа. – 2000. – № 8. – С. 24.



менти казок тощо) (етап «виношування творчого задуму»);

- використання графічних і кольорових засобів художньої виразності для розробки проектних макетів, моделей, композицій, які б ілюстрували словесно сформульовані творчі задуми («художнє проектування майбутніх виробів»);
- художнє конструювання з різних пластичних матеріалів з метою предметного втілення графічних зображень у пошукових макетах, моделях, композиціях (етап виготовлення проектних зразків з різних легкооброблюваних матеріалів).

Такий підхід до розгортання навчального матеріалу в підручнику базується на усвідомленні автором того факту, що мислення професійного дизайнера і молодшого школяра є аналогічним за поетапністю розгортання, (тобто художник-конструктор спочатку задумує, потім проектує графічно і нарешті моделює з різних матеріалів зразки виробів). Отже, процес художнього конструювання складається з трьох етапів:

- мислительного конструювання (задум конструкції, словесне образотворення);
- графічного проектування (створення на основі задуму креслень, ескізів тощо і виконання необхідних розрахунків);
- предметно-маніпуляційного конструювання (на основі креслення, малюнка чи опису виконується робота в предметному вигляді).

У цьому навчальному предметі можна виділити триєдину сюжетну лінію вербального, колірно-графічного і предметно вираженого образотворення, яка практично реалізована в підручнику. Зазначимо, що він складається з трьох окремих підручників: «Обдаровані пальчики», «Мова малюнка» та «Математичний калейдоскоп».

Перший етап художнього конструювання представлений у цих підручниках віршованими текстами, які створюють в учнів словесні образи. Такі тексти характеризуються мелодійністю, лаконічністю. Автор доклав чимало зусиль, щоб у процесі ху-

дожньої праці мовленнева діяльність учнів була барвистою, образною.

Виходячи з того, що учні молодшого шкільного віку не можуть відобразити свій задум у кресленні, оскільки в них немає ще досвіду виконання графічних зображень, у чинних навчальних посібниках з художньої праці не передбачений етап графічного проектування. Тому школярі відразу ж після ознайомлення зі зразками виробів переходять до етапу предметно-маніпуляційного конструювання, тобто виконують навчальні дії, які демонструє вчитель. У результаті в них не формується важливе загальнонавчальне уміння – планувати свою діяльність.

Щоб уникнути вказаного недоліку, В. П. Тименко вчить малюків помічати світ речей у дитячих долоньках, пальчиках: від долоньки-аналога до спрощеного зображення птаха, кленового листка, силуета людини – такий шлях ознайомлення молодших школярів з доступними для них графічними проектами. Цей процес має своє продовження: аналізуючи об'єкти навколишнього світу, діти розчленовують предмети на окремі частини, тобто виділяють їхні складові, які теж мають «предметне вираження» (містять в собі приховані ознаки відповідних речей), а також поєднують форми-аналоги у цілісні зображення природних об'єктів. Особливо цілісно цей процес (розумові дії – графічні дії – предметно-маніпуляційне конструювання) відображено у підручнику *«Обдаровані пальчики»*. Від дитини – до мистецтва, від кінчиків «обдарованих пальчиків» – до внутрішньої гармонії особистості – така його провідна ідея.

У підручнику *«Мова малюнка»*, який є складовою частиною підручника з художньої праці, зроблено спробу інтегрувати художню працю з рідною мовою. Діти вчать порівнювати писані й друковані літери, відшукувати форми предметів навколишнього середовища, які містять у собі (повністю або частково) контур тієї чи іншої букви. Розглядаючи каліграфію як вид мистецтва (краснопис), автор намагається розвинути в учнів образне мислення, художнє мовлення, сформувані емоційно позитивне ставлення до рідної мови.

Підручник *«Математичний калейдоскоп»* інтегрує художню працю з математикою, забезпечуючи таким чином естетич-

не, художнє сприймання математичних символів, розвиток інтересу до математики; акцентує увагу дітей на своєрідній образності цієї точної науки.

Інколи в підручниках наводяться відомості, які учні мають запам'ятати, однак їх подача відбувається таким чином, щоб вони не гальмували розвиток фантазії і творче ставлення до виконання завдань, які зацікавили першокласників.

Отже, аналіз комплекту підручників з художньої праці для 1 класу свідчить, що вони націлені на розвиток творчих здібностей учнів (стимулюють бачення знайомих предметів у нових, іноді незвичних ситуаціях, ролях; гнучкість мислення; уміння встановлювати аналогії між об'єктами); формування загальнонавчальних умінь і навичок (вчать спостерігати, аналізувати предмети і явища, порівнювати, помічати подібне і відмінне; розвивають художнє мовлення, образне мислення), а в цілому забезпечують розвиток інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості школяра.

Окрему групу складають підручники, що відображають інтегровані навчальні курси. Так, наприклад, «Я і Україна: Віконечко» для 1 класу та «Я і Україна» для 2 класу (авт. Н. М. Бібік, Н. С. Коваль)\* репрезентують зміст однойменного навчального предмета, який охоплює зміст галузі Державного стандарту початкової загальної освіти «Людина і світ» і реалізується наскрізним інтегрованим курсом «Навколишній світ» (1–2 класи). Розкриємо особливості побудови такого підручника на прикладі книги **«Я і Україна»**, 2 клас.

Зрозуміло, що специфіка вказаного підручника значною мірою зумовлена особливостями навчального предмета, а саме:

1. «Навколишній світ» – інтегрований курс, домінуюча функція якого полягає в оволодінні системою знань про людину, природу і суспільство та формуванні емоційно-ціннісного ставлення до дійсності (тобто реалізує два основних компоненти змісту освіти).

2. Провідна ідея курсу – сформувати в учнів уявлення про цілісність світу, природне і соціальне оточення як середови-

\* Бібік Н. М., Коваль Н. С. Я і Україна: Віконечко: Підручник для 1 класу. – К.: А.С.К., 2002. – 120 с.;  
Бібік Н. М., Коваль Н. С. Я і Україна: Підручник для 2 класу. – К.: Форум, 2002. – 144 с.

ще життєдіяльності людини, її належність і до природи, і до суспільства.

3. Навчальний матеріал містить знання природничого, суспільно-історичного та культурологічного характеру. Природознавчий матеріал подає інформацію про неживу та живу природу, про рідний край, Батьківщину та нашу планету. Суспільствознавчий напрям охоплює такі аспекти: людина як особистість; людина і суспільство; людина серед людей; культура. Культурологічні відомості синтезовані в усі теми підручника. Зрозуміло, що такий поділ умовний, особливо ті його моменти, які стосуються двох останніх видів знань.

Виходячи з того, що основними методами накопичення знань з даного навчального предмета вважають безпосередні спостереження дітей, практичні роботи та дослідницьку діяльність, основна роль підручника, на думку його авторів, полягає у систематизації знань, навчанні школярів зв'язувати окремі факти в ціле, розкривати їх у взаємозв'язках і взаємозалежностях, тобто реалізувати в єдності з м і с т о в и й і п р о ц е с у а л ь н и й к о м п о н е н т и навчання.

**Змістовий компонент** підручника подано природничими, суспільно-історичними та культурологічними знаннями, які об'єднані у такі теми: «Про тебе самого», «Рід, родина, рідня», «Людина серед людей», «Природа навколо нас», «Твій рідний край», «Твоя країна – Україна» (табл. 4.3).

Аналіз табл. 4.3 дає змогу стверджувати про наявність у зазначеному підручнику подвійної інтеграції – в межах основних тем предметного змісту освіти, що сприяє поетапному усвідомленню учнями єдності таких складових: Я – сім'я – школа – рідний край – Україна як необхідної умови формування єдиної наукової картини світу, та всередині кожної теми шляхом подачі природничих, суспільно-історичних та культурологічних знань.

Поглиблюють інформативність підручника пізнавальні мікротексти у рубриці «Чи знаєш ти, що», мета яких – збагатити знання учнів з теми, що вивчається, зацікавити змістом навчального матеріалу, прищепити інтерес до знань.

Цікавим є спосіб побудови навчальних текстів. Це не лише навчально-пізнавальні твори розповідного характеру (на-

*Таблиця 4.3*

**Змістовий компонент підручника «Я і Україна», 2 клас  
(авт. Н. М. Бібік, Н. С. Коваль)**

Тема	Види знань		
	Природничі	Суспільно-історичні	Культурологічні
Про тебе самого	Режим дня. Збудники інфекційних хвороб. Правила особистої гігієни. Лікарські рослини. Людина – частина живої природи. Неповторність кожної людини	Ми – українці	Значення знань у житті людини. Повага до батьків. Піклування про них. Правила поведінки з небезпечними для життя і здоров'я предметами
Рід, родина, рідня		Родина. Рідня. Рід. Родовідне дерево. Сімейний альбом. Старовинні речі сім'ї. Сімейний календар. Твоя квартира. Призначення кожної кімнати. Праця як першооснова життя людини	Ставлення до членів своєї родини. Взаємні обов'язки батьків і дітей. Подарунки до сімейних свят. Дотримання порядку в квартирі. Прибирання кімнати. Акуратність. Працьовита людина. Лінива людина. Перелік робіт, які може освоїти дитина. Взаємозв'язки між вчинками дітей та настроєм батьків
Людина серед людей		Культурна спадщина. Пам'ятники видатним людям, відомі споруди, храми, театри тощо. Поняття про Декларацію прав людини. Декларація прав дитини. Найпростіші права дитини. Конституція – Основний Закон країни. Обов'язки батьків і дітей	Правила для учнів. Правила поведінки з електроприладами, водопроводом тощо. Протипожежна безпека. Правила культурної поведінки. Столовий етикет. Словничок привітних слів. Культура спілкування з рідними, ровесниками й дорослими людьми. Як потрібно вітатися. Рідна мова. Вимоги до усного мовлення. Не-

## Продовження табл. 4.3

			<p>доліки у власному мовленні. Ввічливість. Правила етичної поведінки в гостях. Ознаки гостинності. Правила поведінки у громадських місцях (храмі, бібліотеці, на вулиці тощо). Доброта. Милосердя. Куточок добрих справ. Дружба і товаришування. Справжні товариші. Уміння бути вдячним. Піклування про рідних. Правила поведінки у громадських місцях (узагальнення, закріплення)</p>
Природа навколо нас	<p>Різноманітність природи. Природа жива і нежива. Взаємозв'язки у природі. Ланцюжки живлення. Сонце. Роль Сонця для природи. Тінь. Види рослин: дерева, кущі, трави. Функціональне призначення органів рослин. Різноманітність тваринного світу: комахи, птахи, звірі та ін. Догляд за тваринами. Осінь. Зміни в неживій природі та житті рослин. Причини, що їх зумовлюють. Підготовка тварин до зими. Птахи перелітні й зимуючі. Природоохоронна робота. Підготовка людей до зими. Зима. Рослини взимку. Зміни</p>	<p>Вшанування Сонця українським народом. Народні прикмети, пов'язані з Сонцем. Вшанування рослин. Вшанування тварин. Зимові свята українців: день Святого Миколая, Новий рік, Різдво Хрис-тове. Колядки. Весняні свята українців. Великдень. Великодні ігри. Всесвітній День Матері. Вінкоплетіння. Народні ігри влітку</p>	<p>Бережливе ставлення до навколишньої природи. Дбайливе ставлення до рослин восени. Охорона здоров'я восени. Охорона здоров'я зимової пори. Загартування організму. Турбота людей про птахів і звірів взимку. Охорона здоров'я навесні. Перебування на свіжому повітрі. Охорона ранньоквітучих рослин. Охорона птахів. Крашанки. Писанки. Особливості українського писанкарства. Уважне ставлення до матері. Правила поведінки у природі. Зміст природоохоронної роботи</p>

## Закінчення табл. 43

	в неживій природі, в житті рослин, у праці людей. Причини, що зумовили ці зміни. Рослини листяні й хвойні. Птахи і звірі взимку. Весна. Зміни в неживій природі, в житті рослин, у праці людей. Причини, що зумовлюють ці зміни. Ранньоквітучі рослини. Тварини навесні. Зміни у житті комах, птахів, звірів. Скоро літо. Природа влітку. Зміст спостережень протягом літа. Значення природи для життя людей		
Твій рідний край	Особливості та визначні місця міста (села). Природа рідного краю, корисні копалини, діяльність людей	Народний календар. Назви вулиць; пам'ятки минулого	
Твоя країна – Україна	Природні умови України. Найбільші річки	Твоя країна – Україна. Найвідоміші міста. Символи держави: герб, прапор, гімн; їх значення. Київ – столиця України. Минуле Києва. Хрещатик – центральна вулиця міста. Пам'ятні місця у Києві	Правила поведінки під час урочистих подій. Народні промисли України. Особливості національного одягу. Походження назв «Київ» і «Хрещатик». Славні українці

приклад, тема «Чому люди хворіють»), а й тексти, спосіб побудови яких діалоговий: у формі ситуацій морального вибору (тема «Твоє улюблене заняття»); з проблемним викладом матеріалу (тема «Людина – частина живої природи»); з чітко сформульованими проблемними запитаннями, на які учні ма-

ють відповісти самостійно («Як прибрати кімнату»); тексти-спонукання (тема «Тварини навесні»); тексти-повчання (тема «Як треба вчитися»).

Суттєво збагачують інформаційні можливості підручника рубрики «Тлумачний словник», у якому дається пояснення шістнадцяти слів, та «Словничок», у якому зафіксовано тридцять п'ять важливих термінів з курсу, що вивчається.

**Процесуальний компонент** підручника досить різноманітний. Він насамперед представлений великою кількістю рубрик («Розробіть проект», «Будь спостережливим!», «Перевір», «Поміркуй», «Позмагайтеся!», «Запам'ятай!», «Чи знаєш ти, що», «Народна мудрість», «Практична робота», «Чи це правильно?», «Обговоріть», «Поради», «Корисна порада»), основне призначення яких – стимулювати осмислення й повноцінне засвоєння програмового змісту. У зв'язку з цим учитель може залучати учнів до різних видів навчальної діяльності: безпосередніх спостережень за об'єктами навколишнього світу; перевірки народних прикмет; проведення дослідів; організації змагань; улаштування виставок; виконання практичних робіт; малювання ілюстрацій; обговорення ситуацій морального вибору; аналізу прислів'їв; організації ігор та ігрових ситуацій; обговорення змісту казок; відгадування загадок; розучування заличок, мирилок тощо.

Особливо цікавою є рубрика «Розробіть проект» («Славетні українці», «Кожну крихту збережемо», «Відомі люди нашого краю», «Колекціонуємо клички тварин», «Ластівка сільська»), яка передбачає значну пошукову діяльність учнів, уміння систематизувати зібраний матеріал, відповідним чином оформити.

Незважаючи на таку різноманітність рубрик, вважаємо за доцільне зменшити їх кількість, окремі укрупнити (наприклад, «Корисна порада», «Поради», «Запам'ятай!»), оскільки деякі з них трапляються у підручнику лише 1–2 рази («Позмагайтеся», «Чи це правильно?», «Обговоріть»); уніфікувати умовні позначення рубрик і винести їх на титульну сторінку. Думаємо, що структура книги від цього тільки виграє.

Методичний апарат підручника «Я і Україна» орієнтує педагога на використання групових форм роботи на уроці: обго-



ворить у класі, обговорить інші ситуації, обговорить вправи, обговорить правила та ін. Без сумніву, такі завдання не лише сприяють поглибленню предметних знань, а й містять великий виховний і мотиваційний потенціал.

Засобами підручника передбачено організацію спільної роботи другокласників з батьками. Зауважимо, що такий підхід – новий у підручникотворенні початкової освіти, оскільки завдання для спільного виконання з батьками підібрано не випадкові, одиничні, а подано в певній системі, цілісно, відповідно до змісту тем, що вивчаються. Вони передбачають виявлення у батьків різних відомостей про те, якою була їхня школа, як організовувався процес навчання; організацію виставки сімейних фотографій; створення книги рецептів старовинних страв (із залученням до цієї справи бабусь) тощо. З іншого боку, автори підручника пропонують дітям обговорити з батьками ряд моментів, пов'язаних з життям сім'ї, зі школою і навчанням: що зробити, щоб краще вчитися; як правильно розподілити свій робочий час; як доцільно розподілити обов'язки між батьками і дітьми та ін. Така спільна діяльність, спілкування в сім'ї сприятимуть поступовому переведенню дорослих членів у позицію активних учасників навчально-виховного процесу, а не пасивних його спостерігачів.

Потужним засобом реалізації процесуального компонента підручника є навчальні завдання та запитання. Чимале місце серед них займають завдання на відтворення знань, виявлення життєвого досвіду, тобто репродуктивного характеру («Як ти звертаєшся до своїх батьків?», «А що ти робиш у той день, коли до тебе мають прийти гості?», «Про що шипшина просила людину?»), однак такі запитання не домінують у підручнику.

Пріоритетна роль належить завданням на міркування; доведення; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; розкриття змісту прислів'їв, висловлювань («Чому взимку холодно?», «Чому так кажуть: «У чепурній оселі й життя веселе?»», «Що раніше відбудеться в природі: зацвітуть рослини чи з'являться комахи? Чому?»). Завдання на відгадування загадок спонукають дитину не лише назвати слово-відгадку, а й обґрунтувати відповідь, оскільки переважно закінчуються запитаннями: «Чому ти так думаєш?», «Що тобі допомогло відгадати загадки?».

Зважаючи на специфіку цього навчального предмета, чимало завдань передбачають розвиток у другокласників спостережливості, уваги (з цією метою у підручник уведено навіть спеціальні рубрики – «Будь спостережливим!», «Перевір»).

Вправи загальнонавчального спрямування привчають школярів аналізувати предмети і явища навколишнього світу, порівнювати та узагальнювати їх («На кого схожі кроленята? Чим вони схожі?», «Чим хвойні дерева відрізняються від листяних?», «Розглянь малюнки зображених тварин. Як їх можна назвати одним словом?»), конкретизувати поняття («Назвіть найбільші українські міста: Київ...»), планувати навчальну діяльність, встановлювати послідовність подій («Розкажи, як розвивається яблунька», «Проведіть у класі колективну розвідку «Звідки взялася манна каша?»); розвивають уяву і фантазію («Яким ти уявляєш народний календар?», «Якими можуть бути наслідки пожежі?», «Пофантазуйте: Що, якби усі були лінивими...»).

Ознакою якісного підручника вважається наявність завдань на організацію пошукової діяльності учнів. Крім спеціальної рубрики «Розробіть проект», про яку ми вже згадували, ця група завдань представлена й іншими вправами: збір відомостей про рідний край («Чи є скульптурні зображення тварин у тій місцевості, де ти живеш?», «Які пам'ятки минулого є у твоєму краї?», «Чим славиться твій рідний край...?»), про походження назв населених пунктів, вулиць, річок тощо («Дізнайся у дорослих, чому річка має таку назву», «Разом з дорослими дізнайся, чому твоє місто (село) має таку назву»); вивчення родовідного дерева («Роздивися давні фотографії сім'ї. Чим вони цікаві для тебе?», «Ким тобі доводяться тато твого тата...?»).

Автори підручника органічно вплели у навчальний матеріал завдання на розвиток творчих здібностей школярів («Придумай вранішнє привітання до Сонця», «Напиши Іванкові листа з побажаннями», «Спробуй придумати кінцівку до оповідання»).

Велике пізнавальне навантаження несе ілюстративний матеріал підручника, виконаний на високому дидактичному і поліграфічному рівнях. Призначення ілюстрацій багатофункціональне: основа для побудови розповіді («Розглянь малюнки. Розкажи, як відпочивають діти», «Розглянь малюнки.

Розкажи про одну із зображених тварин», «Розкажи за малюнками, як люди готуються до зими»; відтворення знань («Розглянь малюнки. Кого на них зображено?», «Розглянь малюнки. Які рослини тобі відомі?», «Які ти знаєш українські казки, героями яких є тварини? Упізнай їх на цих малюнках»); поглиблення відомого («...ми знаємо хлопчика, який уміє значно більше. Про нього художник розповів у малюнках»); встановлення відповідності зображеного певним подіям, порам року, народним традиціям тощо («Розглянь малюнки. Які свята з народного календаря на них зображено?», «Розглянь малюнки. На який із них схожий твій рідний край?», «Прочитай вірш. За малюнком розпізнай, хто звідки приїхав»); аналіз вчинків, рис характеру дітей, дорослих («Розглянь малюнок. Які речі належать акуратному хлопчикові?», «Розглянь малюнки. Скажи свою думку про кожного з дітей», «Чи правильно йдуть діти?»); опора для мислення («Розглянь малюнок. Розкажи про ланцюжок живлення: зерно пшениці – миша – лисиця»); засіб для узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків («На с. 134 розглянь малюнок. Чому після літа настає осінь? Після осені настає зима?...», «Розглянь малюнки. Поясни, чому вранці та перед заходом Сонця тінь від тополі довга, а в полудень – коротка»).

Чимало запитань до ілюстрацій націлені на формування загальнонавчальних умінь і навичок: порівнювати, узагальнювати («Знайди на малюнках дерева, трав'янисті рослини. Чим різняться вони між собою?», «Розглянь малюнки зображених тварин. Як їх можна назвати одним словом?», «Розглянь малюнок. Чим різняться діти на ньому?»); вилучати «зайве» («Хто на малюнку зайвий? Чому?»); спостерігати («Що з побаченого на малюнках ти спостерігав у природі?», «Розглянь малюнок. Порівняй його з тим, що ти бачив у природі»); встановлювати певну відповідність («Розглянь малюнок. Квіти і плоди яких рослин зображено на ньому?», «Розглянь малюнок. Від яких рослин плоди і шишка?», «Чи знаєш ти, з яких дерев листочки, що на малюнку?»).

Виходячи з того, що підручник «Я і Україна» репрезентує два компоненти змісту освіти, спеціального аналізу вимагає спосіб подачі у ньому *досвіду емоційно-ціннісного ставлен-*

ня до дійсності, який реалізується двома шляхами – розкриттям у змісті навчального матеріалу відповідної системи цінностей та залученням учнів до оцінної діяльності. Оскільки уявлення про систему цінностей цього підручника дає табл. 4.3, проаналізуємо апарат організації засвоєння цих цінностей.

Чимала група завдань передбачає формування у друго-класників навичок культурної поведінки («Які квіти ти подаруєш мамі, сестрі, вчительці, подрузі на день народження?», «Яких правил додержуються в мечеті; синагозі; у музеї; читальні; на виставці?»), особистої гігієни («Що буде, якщо: під час письма низько нахилитися над зошитом?», «Яких правил не додержувався Сашко? Що ти порадиш йому, щоб бути струнким?»).

Виокремлюється група завдань, спрямована на розвиток оцінної діяльності: виявлення власної життєвої позиції («Що запропонував би ти для допомоги дітям-сиротам?», «За що ти відповідаєш перед сім'єю?», «Коли родина живе щасливо?»); на формулювання порад у конкретних життєвих ситуаціях («Поділися своїми секретами прибирання...», «Що ти йому (хлопчикові. – Я. К.) порадиш?», «Розкажи друзям, що ти встигаєш зробити протягом дня»); оцінювання власних вчинків («На кого ти схожий – на Андрія чи на Сашка? Чому?», «Чи замислювався ти, що про тебе думають люди...?»), вчинків інших людей («Розглянь малюнки. Скажи свою думку про кожного з дітей»); аналіз ситуацій морального вибору («Хто з дітей має рацію і чому?»); виявлення ставлення до подій, до прочитаного тощо («Чи сподобалась тобі ця розповідь?», «Розкажи про свої улюблені заняття»).

Виходячи з того, що навчальний курс «Я і Україна» має міжпредметний характер, автори підручника доклали чимало зусиль, щоб забезпечити самостійне значення, оригінальний зміст, який би не дублював соціального й науково-пізнавального матеріалу інших навчальних предметів, і досягли поставленої мети.

*У підручниковому фонді для початкової школи є інтегровані підручники двох видів: ті, що інтегрують зміст освіти у межах*

одного навчального предмета, і такі, які об'єднують матеріал кількох освітніх галузей.

#### **4.3.2. Паралельні (альтернативні) підручники**

Сучасний етап шкільного підручникотворення характеризується розробкою паралельних підручників. Проаналізуємо особливості їх побудови на прикладі «Читанки», 2 клас (авт. О. Я. Савченко)\* та «Читанки», 2 клас (авт. В. О. Науменко)\*\*. Об'єднує зазначені підручники те, що вони складені відповідно до авторських програм з цього навчального предмета; реалізують змістові лінії Державного стандарту з читання; Міністерство освіти і науки України рекомендує їх як основні для використання у школах з українською мовою навчання.

Зазначимо, що важливою умовою, яка забезпечує створення якісного підручника, має стати чітке усвідомлення автором особливостей того навчального предмета, який відображає підручник. Прикметно, що значна частина навчальних предметів, які вивчаються у початковій школі, реалізує два основних компоненти. Особливо виразно таке поєднання відображено в читанні, яке інтегрує власне предметні знання та способи діяльності.

З метою аналізу вказаних підручників застосуємо елементи структурно-функціонального підходу, теоретичні основи якого розкриті у підрозділі 3.5.

Структура і функції читанок значною мірою зумовлені принципами відбору художніх творів. Як зазначають автори підручників, зміст читання у початкових класах визначається на основі таких принципів: тематико-жанрового, художньо-естетичного, літературознавчого. Останній репрезентує новий підхід до вивчення цього навчального предмета, передбачає ознайомлення учнів з літературознавчими поняттями (на практичному рівні, під час аналізу творів). Саме це спонукало В. О. Науменко застосувати метод паралельного читання фольклорних та літературних творів, продемонструвавши та-

\* Савченко О. Я. Читанка: Підручник для 2 класу. – К.: Освіта, 2002. – Ч. 1. – 126 с.; Савченко О. Я. Читанка: Підручник для 2 класу. – К.: Освіта, 2002. – Ч. 2. – 143 с.

\*\* Науменко В. О. Читанка: Підручник для 2 класу. – К.: Навчальна книга, 2003. – Ч. 1. – 112 с.; Науменко В. О. Читанка: Підручник для 2 класу. – К.: Навчальна книга, 2004. – Ч. 2. – 112 с.

ким чином дві системи художньої побудови мови – віршовану та прозаїчну. Крім цього, сукупність принципів відбору навчального матеріалу в підручники автор доповнює частково монографічним, основне призначення якого – «наблизити дитину до розуміння авторської позиції, до впізнання індивідуального стилю письменника» шляхом «спілкування з декількома його творами, заглиблення у світ одного автора та порівняння творів різних авторів»\*. Він передбачає різноманітність «зображених картин, точок зору на одну і ту саму картину життя, природи; настроїв; багатства художніх засобів, емоційної виразності, глибини змісту»\*\*. В. О. Науменко зазначає, що у «Читанці» для 2 класу монографічний підхід реалізується на поезії, оскільки вона здатна пробудити в читача світлі думки.

Зазначимо, що обидва підручники видано у двох частинах (для першого і другого семестрів), що зумовлено державними санітарно-гігієнічними вимогами до цього виду навчальної літератури для початкової школи.

**Структуру** читанок розкриємо на прикладі підручника О. Я. Савченко, який побудовано так: назва розділу; тематичний малюнок; стислі відомості з теми (теоретичний блок); перелік тем, вміщених у даному розділі. Кожна тема завершується блоком самоконтролю «Чи уважно ти читав?», а розділ – узагальнюючим блоком «Що ти знаєш і що вмієш». Мета вказаних блоків – сформуванню уважного і вдумливого читача; узагальнити, систематизувати знання учнів; учити користуватися підручником як джерелом інформації.

Структурними компонентами підручника є також звернення до читача на початку книги; побажання-поради укладача підручника дітям; елементарна літературознавча пропедевтика; завдання і запитання до прочитаних творів (за умовними позначеннями «прочитай правильно», «з'ясуй значення слів», «прочитай, подумай»); добірка образних слів, висловів, об'єднаних тематично («вживай у своєму мовленні»); пізнавальні матеріали «Познайомся з авторами прочитаних творів»; зміст.

\* Науменко В. Програма з читання // Початкова школа. – 2003. – № 7. – С. 24.

\*\* Там само. – С. 25.

Виходячи з того, що загальнодидактичним критерієм оцінювання цього виду навчальної літератури визнано **дидактичні функції**, а провідними функціями підручника для початкової школи є інформаційна, розвивальна, мотиваційна та виховна, проаналізуємо названі підручники з точки зору реалізації зазначених функцій.

*Інформаційна функція* «Читанки» О. Я. Савченко реалізується шляхом подачі в ній навчального матеріалу за певними розділами. Структура першої частини охоплює лише три розділи: «В рідній школі – рідне слово» (теми «Наче вулик, наша школа», «Розвивайся, звеселяйся, моя рідна мово...»), «Українські народні казки», «Нема без кореня рослини, а нас, людей, без Батьківщини» (теми «Що таке Батьківщина», «Рідна домівка, рідна сім'я – тут виростає доля моя», «Буду я природі другом: милуюся, оберігаю, прикрашаю...»).

З перших сторінок підручника учні поглиблюють відомості про школу та правила поведінки в ній, усвідомлюють необхідність старанно навчатися, оволодівати знаннями.

Основа навчання в рідній школі – рідна мова. Автор привчає школярів вдумливо ставитися до кожного слова, речення; відчувати, який відтінок вони передають. В узагальненому вигляді діти ознайомлюються з перлинами української мови – українськими дитячими пісеньками, лічилками, загадками, прислів'ями, творами відомих вітчизняних письменників, знання про яких будуть поглиблюватися у процесі роботи над відповідними розділами книги.

Серед українських народних казок для дітей відібрано такі, зміст і форма яких ілюструють суттєві ознаки народної казки – чіткість сюжету і структурне повторення подій. «Їх сюжет для більшості дітей знайомий, – стверджує автор, – це, так би мовити, «класика дитинства», відома змалечку»\*.

Червоною ниткою через підручник проходить тема Батьківщини. Вітчизна для автора – інтегрований образ: це її минуле і сучасне, рідний край у різні пори роки, це звичаї і традиції нашого народу; а ще – домівка і родина, мамині руки і

\* Савченко О. Методичні настанови щодо роботи за новим підручником «Читанка», 2 клас (Частина перша) // Початкова школа. – 2002. – № 9. – С. 7.

бабусина посмішка. Пропагується ціннісне, діяльнісне ставлення до природи.

Такий відбір змісту, вважає О. Я. Савченко, дозволяє розкрити і поглибити сутність важливих базових понять: рідна мова, Батьківщина, сім'я, природа.

Друга частина «Читанки» представлена сімома розділами: «Тарас Григорович Шевченко – великий народний поет і художник», «Вірші українських поетів» (теми «Вірші – поетичні картини природи», «Різнокольорові вірші», «Вірші-діалоги», «Небилиці-небувалиці», «Вірші-безконечники», «Вірші-загадки»), «Оповідання», «Казки українських поетів», «Казки народів Європи», «Я хочу сказати своє слово», «У дружному колі».

Поетичні перлини великого Кобзаря чарують своєю милозвучністю, художньою довершеністю.

Оригінально побудовано розділ «Вірші українських поетів». Автор зробив вдалу спробу певним чином згрупувати поезії: вірші – поетичні картини природи, різнокольорові вірші, вірші-діалоги, небилиці-небувалиці, безконечники, вірші-загадки. Таке акцентування дитячої уваги на найважливіших аспектах поетичного слова сприятиме формуванню уміння відчувати красу рідної мови, її образність.

Широко і водночас доступно представлено жанр казки. На сторінках підручника діти ознайомлюються не лише з українськими народними казками, а й з казками українських письменників та народів Європи; вчать їх аналізувати.

Заслугує на увагу підхід до побудови розділу «Я хочу сказати своє слово». Його матеріал дібраний таким чином, щоб спонукати дитину до творчості, за допомогою свого слова вміти передавати ставлення до явищ природи, адже «і найменший колосок має власний голосок».

Без сумніву, підручник не був би цілісним без розділу «У дружному колі», який репрезентує дитячі народні ігри, українські народні співаночки, заклички, лічилки тощо. Його значущість зумовлена віковою своєрідністю 7–8-річних учнів, пов'язаною з переходом від ігрової діяльності як провідної у дошкільному віці до навчальної, що перебуває на етапі становлення.



«Читанка» В. О. Науменко складається з таких розділів: «З народного джерела», «З поетичної майстерні», «З літературної скарбниці», які чітко структуровані за літературознавчим принципом.

Перший розділ поділяється на три підрозділи: «Віночок пісень і малих жанрів», «Віночок казок», «Віночок легенд». Він включає матеріал для ознайомлення другокласників з дитячими піснями, загадками, прислів'ями, приказками, скоромовками, лічилками (їх змістовими та формальними особливостями). Поглиблюють знання учнів авторські вірші для дітей і малі жанри – загадки, скоромовки, лічилки. Цікаво подано «Віночок казок», який складається з українських казок і казок народів світу; народних та авторських. Легенда як жанр представлена двома видами – авторською та народною.

Отже, у цьому розділі паралельно з фольклорними творами вивчаються авторські. Мета такої діяльності – визначити, що нового додав автор до народного сюжету. За такого підходу формується уявлення про автора, а також поглиблюється розуміння специфіки кожного із опрацьованих жанрів.

Призначення другого розділу («З поетичної майстерні») – поглибити уявлення учнів про звукову та мовну образність, практично ознайомити їх зі звукописом та звуконаслідуванням.

У розділі «З літературної скарбниці» опрацьовується пейзажна лірика, оповідання, гумористичні твори.

Підрозділ «Поезія» представлений чотирма поетичними збірками, які містять твори: Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Леоніда Глібова, Олександра Олеся, Катерини Перелісної, Миколи Вороного, Богдана Лепкого, Ігоря Калинця, Платона Воронька, Ліни Костенко та інш.

Робота над прозовими творами визначається структурою читацької діяльності й складається, за задумом автора, з таких етапів: підготовка до сприймання тексту (етап «до читання»); забезпечення повноцінного сприйняття твору (етап «у ході читання»); порівняння прочитаного твору з іншим, закріплення уявлення про авторський стиль (етап «після читання»).

Жанрова різноманітність читанок представлена в табл. 4.4.

*Таблиця 4.4*

**Кількісна характеристика жанрів творів,  
вміщених у читанках для 2 класу**

Види завдань і запитань	Кількість завдань							
	«Читанка» О. Я. Савченко						«Читанка» В. О. Науменко	
	Частина перша		Частина друга		Всього		Частина перша	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
<i>Твори усної народної творчості:</i>								
Народні пісні, щедрівки, колядки	16	9,2	6	4,3	22	7,0	5	4,1
Лічилки, скоромовки	2	1,2	1	0,7	3	1,0	9	7,4
Легенди казки	7	4,0	7	5,0	14	4,5	8	6,6
Прислів'я, приказки	41	23,7	4	2,9	45	14,4	13	10,7
Загадки	17	9,8	8	5,7	25	8,0	11	9,0
<i>Твори українських письменників:</i>								
Вірші	52	30,1	65	46,4	117	37,4	42	34,4
Лічилки, скоромовки	5	2,9	7	5,0	12	3,8	3	2,4
Оповідання	14	8,1	13	9,3	27	8,6	3	2,4
Легенди, казки	4	2,3	12	8,6	16	5,1	6	4,9
Навчально-пізнавальні статті	13	7,5	8	5,7	21	6,7	14	11,5
Загадки	2	1,2	9	6,4	11	3,5	8	6,6

Отже:

- у підручниках представлені твори різних жанрів;
- виразною є пріоритетність віршованої форми, що зумовлена кількома обставинами: несформованістю в учнів навички читання; для дітей цього віку вірші – більш цікава форма, ніж інші літературні жанри; вважають, що українська дитяча література багатша саме поетичним надбанням;
- з метою збереження позитивної динаміки та забезпечення принципу наступності варто, на наш погляд, урівнова-

жити розподіл у змісті підручників навчально-пізнавальних статей та оповідань.

Органічно вплетено у зміст читанок елементи літературознавчої пропедевтики. Так, наприклад, підручник О. Я. Савченко ознайомлює дітей з призначенням підрядкового словника (за умовним позначенням «з'ясуй значення слів»); на доступному рівні розкриває сутність таких понять: колискові пісеньки, загадки, прислів'я та приказки, народні казки, акровірші, вірші (у тому числі різнокольорові вірші, вірші-діалоги, небилиці тощо), оповідання, літературні казки тощо. Вводячи ці терміни, автор намагається будувати пояснення особистісно зорієнтовано, актуалізувати опорні знання учнів (наприклад, «Поміркуй, якими мають бути такі вірші?» (йдеться про вірші-безконечники); «Загадка – цікаве запитання, у якому є слова – підказки для відгадки»).

У доступній формі подано знання про способи діяльності. Ось як автор вчить дітей складати казку: «Спочатку має бути задум. Потім оживуть образи – тварини, рослини, люди. Вони між собою розмовляють, за щось борються, когось захищають. Це вже сама казка. А чим вона закінчиться? Звичайно, добром»; читати лічилки: «Читаючи лічилки, рахунок промовляй дуже швидко, а пояснення після паузи – повільніше».

Підручник В. О. Науменко на доступному рівні розкриває учням сутність таких понять: дитяча пісня, загадка, прислів'я, скоромовка, лічилка, легенда. Майже без уживання термінів (за спеціальним умовним позначенням) вводиться низка інших літературознавчих понять: персонаж твору, ритм, автор твору, основна думка, герої твору, герої казки, головний герой, вчинок героя казки, передбачення, настрої твору, звукопис, опис, пейзажна лірика, точка зору, сюжет твору, ліричний герой та ін. Наприклад, щоб ознайомити учнів з поняттям «передбачення», пропонується таке завдання: «Прочитай перший абзац казки. Поміркуй, про що йтиме мова». Підкреслимо: ці терміни подаються на практичному рівні, на такому матеріалі, який, на думку автора, дає змогу повно і доступно розкрити їх сутність.

Знання про способи діяльності проілюструємо на прикладі того, як підручник навчає другокласників складати вірші: «Пер-

ше, що тобі треба знати, – вірші мають риму. Слово, що римується, зазвичай закінчує рядок.

Слово малює картину. Спробуй її побачити: *золоте листя*. Слово передає звуки. Прислухайся: *вітер листям шелестить*. Почув шум листя? Узнавай про таємниці віршів з наступних сторінок».

Значно посилює інформативність підручника підрядковий словник, у якому пояснюються 24 слова народознавчого та літературознавчого спрямування.

Отже, у читанках зафіксовано всі види знань: про навколишню дійсність, про систему цінностей, про способи діяльності, хоча, як видно, перевага надається першим двом, що зумовлено специфікою навчального предмета, його роллю і місцем у змісті початкової освіти.

Інформаційна функція підручника, як відомо, передбачає подачу в ньому не лише предметних знань, а й видів діяльності, спрямованих на їх засвоєння. Види діяльності фіксуються у специфічному структурному компоненті підручника – апараті організації засвоєння, який націлений на набуття учнями досвіду виконання певних способів діяльності (відповідних умінь і навичок).

Основними елементами апарату організації засвоєння, як відомо, є завдання і вправи. Незважаючи на різноманітність їх формулювання, запитання аналізованих підручників можна певним чином згрупувати:

- ті, що спрямовані на розвиток навички читання;
- які формують уміння аналізувати прочитане (включаючи роботу над словом);
- забезпечують оволодіння умінням учитися;
- передбачають розвиток емоційно-оцінного ставлення до прочитаного.

Окрему групу складають завдання, що націлюють на використання різних форм організації навчальної діяльності.

Зауважимо, що такий поділ вважаємо умовним, оскільки чимало вправ у підручнику багатофункціональні.

Враховуючи важливе призначення цього навчального предмета – формування повноцінної навички читання, у

підручнику вміщено чимало завдань на різні види читання (табл. 4.5).

Аналіз методичного апарату «Читанки» О. Я. Савченко дає змогу стверджувати, що домінуюче місце серед цього виду займають вправи на застосування вибіркового читання і читання мовчки (відповідно 4,5 % та 3,5 %), які забезпечують розуміння

Таблиця 4.5

**Кількісна характеристика завдань на формування повноцінної навички читання, вміщених у читанках для 2 класу**

Види завдань	Кількість завдань							
	«Читанка» О. Я. Савченко						«Читанка» В. О. Науменко	
	Частина перша		Частина друга		Всього		Частина перша	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Читання вголос	2	0,5	6	1,2	8	0,9	3	0,8
Читання мовчки	18	4,2	15	3,0	33	3,5	–	–
Вибіркове читання	26	6,0	17	3,4	43	4,5	26	7,2
Читання в особах	8	1,8	5	1,0	13	1,4	4	1,1
Хорове читання	1	0,2	–	–	1	0,1	–	–
Виразне читання	–	–	1	0,2	1	0,1	3	0,8
Перегляд прочитаного	1	0,2	4	0,8	5	0,5	–	–
Роз'єднання слів	9	2,1	5	1,0	14	1,5	–	–
Урахування під час читання жанру твору	8	1,8	1	0,2	9	1,0	3	0,8
Відтворення почуттів, характеру дійових осіб	11	2,5	3	0,6	14	1,5	4	1,1
Відтворення інтонації розділових знаків, відповідного настрою	14	3,2	12	2,4	26	2,8	2	0,6
Відшукування слів, які «підказують» інтонацію	5	1,2	1	0,2	6	0,6	2	0,6
Визначення інтонації, з якою потрібно читати твір	7	1,6	29	5,8	36	3,9	–	–

змісту, сприяють пришвидшенню темпу читання. Заслужують на увагу завдання на перегляд прочитаного. Вони, на наш погляд, посилюють розвивальну спрямованість підручника, оскільки формують уміння орієнтуватися в інформації, виділяти основне, читати «по діагоналі».

З метою забезпечення правильності читання в підручнику проставлено наголоси у словах, що є складними для вимови; виділено маловживані слова (за умовним позначенням «прочитай правильно»), які вчитель опрацьовує з класом ще до читання тексту; введено завдання на роз'єднання слів.

Формування виразності читання забезпечується широким діапазоном завдань. У першій частині «Читанки» пріоритетне місце займають запитання на відтворення інтонації розділових знаків; відповідного настрою; певного ритму звучання слів, речень («Читаючи, намагайся передати голосом ритмічність стукоту дятла і веселі трелі солов'я», «Читаючи, виділяй голосом запитання і відповіді на них», «Читаючи, правильно передай інтонацію спонукальних речень», «Прочитай вірш, передаючи голосом замилювання красою міста»); на відтворення почуттів, характеру дійових осіб («Навчися читати оповідання, передаючи голосом здивування хлопчика», «Голосом передай вдачу і настрої мишенят, читаючи виділені словосполучення», «Читаючи, передай почуття зайчика», «Які почуття треба передати, читаючи прохання липки?»). Значна увага звертається на врахування у процесі читання жанрових особливостей твору («Навчися весело, заклично читати колядки та щедрівку», «Прочитай вірш з ніжністю і захопленням»).

Дбаючи про поетапність цього процесу, автор цілеспрямовано вводить у підручник завдання на відшукування слів, які підказують інтонацію: «Які слова в тесті підказують, як слід читати слова кози і вовка?», «Знайди в тексті слова, що підказують, з якою інтонацією слід читати слова дідуся, мами, тата, Дениска, Мар'янки».

Завершують цю групу запитань завдання на самостійне визначення інтонації, з якою треба читати твір («З якою інтонацією слід прочитати виділені рядки?», «З якою інтонацією ти читатимеш слова мами? А Яринки?», «З якою інтонацією слід читати слова кози, вовка, козенят?»). Зазначимо, що кількість їх

у другій частині «Читанки» відчутно збільшується (на 4,2 %). Такий підхід вважаємо доцільним, оскільки він сприяє розвитку в учнів самостійної читацької діяльності.

Дещо по-іншому розподілені запитання цього виду в «Читанці» В. О. Науменко. Аналіз даних табл. 4.5 свідчить, що домінуюче місце серед них займають завдання на вибіркоче читання; практично немає прямих вказівок на читання вголос (вони формулюються так: «прочитай», «перечитай») (методика навчання читати мовчки, за задумом автора, застосовується лише з другого півріччя).

У зміст підручника включено завдання на забезпечення інтонаційної виразності («Передай голосом захоплення...», «Прочитай вірш виразно, передай характер зими», «Прочитай вірш уголос. Передай його настрої»).

Окрему групу складають завдання, зорієнтовані на аналіз твору (табл. 4.6). Найбільша їх кількість у підручнику О. Я. Савченко націлена на згадування змісту прочитаного, його відтворення (13,3 %) («Хто звертається до зайчика?», «Пригадай, як називаються такі вірші»). Якщо врахувати, що одне з основних завдань початкової школи полягає у збагаченні учнів інформацією, нагромадженні запасу знань, – такий підхід педагогічно виправданий.

Зворотними за характером мислительних операцій є завдання на розрізнення змісту прочитаних творів («У якому вірші «сіяв шпак чорний мак, а вродило просо», а де сталась «дивина – виріс ріг у кабана»?», «Пригадай, у якій грі діти промовляють: «Буде лихо журавлю, журавлю, коли його я зловлю, я зловлю!»); розрізнення жанрів прочитаних творів («Продовж: Я читав вірші, дитячі пісеньки...»); визначення автора («Хто написав вірші, у яких «стоїть грибочок, як маркіз», а баба Віхола шукає решето?», «Назви авторів прочитаних казок», «Які з прочитаних віршів викликали в тебе почуття радості, а які – здивування? Хто їх написав?»).

З метою формування у другокласників практичних умінь щодо смислового і структурного аналізу тексту пропонуються такі види завдань: на виявлення рис характеру дійових осіб («Як ставиться хлопчик до праці? З чого це видно?», «Як ти розумієш відповідь Нюри? Про яку рису характеру дівчинки вона

*Таблиця 4.6*

**Кількісна характеристика завдань на аналіз художнього твору, вміщених у читанках для 2 класу**

Види завдань	Кількість завдань							
	«Читанка» О. Я. Савченко						«Читанка» В. О. Науменко	
	Частина перша		Частина друга		Всього		Частина перша	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Відтворення змісту прочитаного, згадування	64	14,8	60	13,9	124	13,3	36	10,0
Переказ тексту	1	0,2	5	1,0	6	0,6	4	1,1
Визначення будови твору	2	0,5	9	1,8	11	1,2	–	–
Виявлення рис характеру дійових осіб	9	2,1	4	0,8	13	1,4	8	2,2
Пошук слів, що відображають головну думку	6	1,4	2	0,4	8	0,9	–	–
Визначення головного	3	0,7	5	1,0	8	0,9	3	0,8
Обґрунтування назви твору	4	0,9	1	0,2	5	0,5	3	0,8
Поділ тексту на частини, добір заголовків	1	0,2	5	1,0	6	0,6	5	1,4
Складання плану твору	–	–	2	0,4	2	0,2	1	0,3
Розрізнення жанрів прочитаних творів	2	0,5	–	–	2	0,2	–	–
Розрізнення змісту прочитаних творів	17	3,9	14	2,8	31	3,3	1	0,3
Визначення автора твору	10	2,3	5	1,0	15	1,6	–	–
Аналіз ілюстрацій підручника	6	1,4	9	1,8	15	1,6	9	2,5
Словесне малювання ілюстрацій	2	0,5	4	0,8	6	0,6	10	2,8
Заучування напам'ять, запам'ятовування	7	1,6	3	0,6	10	1,1	2	0,6
Знаходження нових ознак, понять, відомостей тощо	5	1,2	4	0,8	9	1,0	1	0,3



## Закінчення табл. 4.6

Уточнення і розширення відомого	2	0,5	1	0,2	3	0,3	1	0,3
Аналіз наявних знань, життєвого досвіду учнів	14	3,2	16	3,2	30	3,2	–	–
Вибір правильної відповіді	5	1,2	4	0,8	9	1,0	2	0,6
Розкриття значення слів, словосполучень, речень тощо	26	6,0	15	3,0	41	4,4	8	2,2
Виявлення переносного значення слів	1	0,2	1	0,2	2	0,2	–	–
Добір слів, близьких (протилежних) за значенням	2	0,5	4	0,8	6	0,6	1	0,3
Добір спільнокорених слів	2	0,5	1	0,2	3	0,3	–	–
Розкриття багатозначності слова	1	0,2	2	0,4	3	0,3	–	–
Добір слів, виразів за певною ознакою	2	0,5	1	0,2	3	0,3	3	0,8
Визначення способів творення слів	8	1,8	1	0,2	9	1,0	2	0,6

свідчить?»); визначення будови твору («Знайди у казці зачин, основну частину і кінцівку»); поділ тексту на частини, підбір заголовків («Поділи казку на дві частини. Як би ти назвав кожную з них?», «Добери заголовки до кожної частини і склади план казки»); складання плану твору; обґрунтування назви твору («Як ти гадаєш, що хотів підкреслити такою назвою автор вірша?», «Як ти розумієш заголовок вірша?», «Поміркуй, чому вірш так названо»). Вважаємо за доцільне збільшити у підручнику кількість завдань останнього виду, оскільки вони спонукають дитину мислити, міркувати, готують до самостійного складання плану.

Доповнюють цей перелік запитання на визначення головного, які подані в підручнику такими видами: пошук слів, що відображають головну думку («Знайди слова, у яких виражено

головну думку твору», «У яких словах вірша висловлено головну думку?», «Прочитай виділені речення. Подумай, чи передають вони основну думку твору»); визначення головної думки та співвіднесення запропонованого прислів'я з головною думкою конкретного твору («Головній думці якого з прочитаних оповідань відповідає прислів'я: «Шануй людей, і тебе шануватимуть?»»). Зауважимо, що у доборі вказаних завдань спостерігається певна тенденція: домінування запитань першого виду в першій частині «Читанки» і їх зменшення у другій частині; відповідно кількість завдань другого виду зростає (такий підхід, на наш погляд, посилює процесуальність книги).

Завдання на аналіз наявних знань, життєвого досвіду учнів («Як колядують у твоїй місцевості? Розкажи», «Які твори Лесі Українки ти читав раніше? Про що вони?»); на знаходження нових відомостей («Які нові слова трапилися тобі у тексті?», «Про які народні обряди, пов'язані з писанками, ти дізнався з тексту?»); на поглиблення відомого («Закінчи речення: Хто щиро любить матір, той...») спонукають дитину аналізувати власний запас знань («знаю – не знаю»), формують рефлексію як необхідну умову повноцінного навчання.

Важливим структурним компонентом «Читанки» О. Я. Савченко є ілюстративний матеріал. Запитання на аналіз ілюстрацій передбачають різноманітну аналітико-синтетичну діяльність: поглиблення розуміння прочитаного, співвіднесення малюнка з текстом («Знайди абзац, зміст якого відображений на малюнку», «Знайди і прочитай уривок казки, до якого вміщено малюнок»); порівняння малюнка з текстом («Зістав малюнок і текст казки. Що ти помітив?», «Розглянь малюнок. Зістав його зі змістом вірша. Чим вони відрізняються?»); розвиток уваги, спостережливості («Розглянь малюнки. Кого з героїв не зобразив художник?», «Розглянь малюнки. До яких частин казки немає кадрів діафільму?»); розвиток зв'язного мовлення («Підготуй розповідь за малюнком»).

Завершують цю групу вправи на словесне малювання ілюстрацій. Незважаючи на те, що їх у підручнику майже втричі менше порівняно із завданнями на аналіз ілюстративного матеріалу, розвивальний ефект таких завдань чималий: розвиток уяви («Яку картину викликає цей вірш у твоїй уяві?», «Яку карти-

ну ти уявляєш, читаючи ці рядки?»), зв'язного мовлення («Яку картину можна намалювати за цим твором?»), уміння вибирати з тексту те, що сподобалося найбільше, захопило, здивувало («До якої частини казки ти хотів би зробити малюнок?») тощо.

Робота над засобами виразності представлена в підручнику різними видами завдань. Домінуюче місце займають запитання на розкриття значення слів, словосполучень, речень (їх у підручнику 4,4 %); пропонуються завдання на добір слів, близьких (протилежних) за значенням; на виявлення переносного значення слова, його багатозначності; добір спільнокорених слів. Цікавими є завдання на визначення способу творення слів («Як у казці названо мишку? жабку? зайчика? кабана? ведмедя? Поясни, чому», «Як ти гадаєш, чому в мишенят такі імена?», «Як утворилося ім'я «Дбайко»?»). Виконання таких завдань розвиває в учнів інтерес до мови, мовне чуття, формує дослідницькі якості.

Практично таку саму тенденцію збережено і в підручнику В. О. Науменко (табл. 4.6): домінування запитань на відтворення змісту твору; посилена увага до формування в учнів уміння аналізувати дійових осіб твору; використання завдань на роботу з ілюстративним матеріалом, виділення головного. Однак варто зауважити, що не всі завдання цього виду реалізовано у згаданій «Читанці».

Оригінальними є вправи на вибір правильної відповіді (наприклад, «Що свого доповнив автор у цій казці порівняно з народною? Для довідок: герої казки, прозовий чи віршований текст, оцінка автором описаної події»). Вони виступають своєрідним засобом забезпечення успіху в навчанні, оскільки довідка виконує роль часткової підказки.

Заслужують на увагу запитання, спрямовані на роботу з ілюстративним матеріалом. Характер їх досить різноманітний («Знайди відгадки на малюнку», «З яких овочів, що є на малюнку, можна приготувати український борщ?», «До якої частини тексту виконано малюнок?», «За якими казками зроблено цей малюнок?» та ін.), а виконання аналогічних завдань розвиває логічне мислення учнів, психічні процеси.

Завдання на словесне малювання також спонукають школяра міркувати, аналізувати зміст тексту; розвивають зв'язне мов-

лення («Яким би ти намалював Горобця на початку казки, а яким – у кінці?», «Що б ти хотів намалювати за змістом вірша? Які вибереш фарби?», «Намалюй словесну картину за змістом виділених слів» та ін.).

*Розвивальна функція* підручника передбачає розвиток в учнів загальнонавчальних умінь та навичок, пізнавальних процесів, творчих здібностей. Зазначена функція реалізується у «Читанці» О. Я. Савченко відповідною системою завдань (табл. 4.7). Вони становлять приблизно третину запитань підручника, що є важливим показником його розвивальної спрямованості.

Завдання міжпредметного характеру включають вправи на планування навчальних дій; міркування; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; формулювання запитань; складання розповідей, описів; порівняння предметів, явищ, творів тощо; виведення висновків, узагальнень; здійснення самоконтролю, тобто представлені усі групи загальнонавчальних умінь і навичок.

Найбільш численними є запитання на міркування, доведення власної думки («Чи справедливо вчинив півник?», «Хто з дочок по-справжньому любив матусю? Чому ти так думаєш?», «Чому кожен повинен мати власний голос? Проілюструйте свою думку прикладами»). Близькі до цієї групи (за характером мислительних операцій, що лежать в їх основі) завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, тобто обґрунтування наслідку через розкриття причини («Чому хлопчик не відразу зрозумів, про кого говорить дідусь?»).

Чимало завдань на складання розповідей, описів предметів, явищ тощо («Підготуй розповідь за малюнком», «Чи помічав ти, як протягом дня змінюється колір снігу? Розкажи», «А чи знаєш ти, якою повинна бути ділова розмова? Розкажи», «Яка картина природи рідного краю постала у твоїй уяві? Розкажи»). Однак іноді ставляться спеціальні завдання, які спонукають учнів задумуватися не лише над змістом висловлювання, а й над його формою («Розкажи про свої враження так, щоб усім було цікаво»). Пряме призначення таких завдань – розвиток зв'язного мовлення учнів, спостережливості.

Таблиця 4.7

**Кількісна характеристика завдань на формування  
уміння вчитися, вміщених у читанках для 2 класу**

Види завдань	Кількість завдань							
	«Читанка» О. Я. Савченко						«Читанка» В. О. Науменко	
	Частина перша		Частина друга		Всього		Частина перша	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Планування навчальних дій	1	0,2	3	0,6	4	0,4	8	2,2
Доведення власної думки, міркування	25	5,8	40	8,0	65	7,0	38	10,6
Встановлення причинно-наслідкових зв'язків	9	2,1	2	0,4	11	1,2	4	1,1
Формулювання запитань	2	0,5	2	0,4	4	0,4	–	–
Складання розповідей, описів	6	1,4	11	2,2	17	1,8	10	2,8
Аналіз, виділення ознак	1	0,2	3	0,6	4	0,4	9	2,5
Порівняння предметів, творів тощо	14	3,2	19	3,8	33	3,5	39	10,9
Виведення висновків, узагальнень	2	0,5	10	2,0	12	1,3	4	1,1
Здійснення самоконтролю	–	–	6	1,2	6	0,6	1	0,3
Уміння слухати, відчувати	2	0,5	3	0,6	5	0,5	10	2,8
Розвиток уяви, фантазії	5	1,2	16	3,2	21	2,2	14	3,9
Розвиток уваги, спостережливості	13	3,0	22	4,4	35	3,7	11	3,1
Розвиток літературної творчості	4	0,9	30	6,0	34	3,6	18	5,0
Виконання дослідницьких завдань	2	0,5	8	1,6	10	1,1	3	0,8

Формуванню уміння планувати навчальні дії сприяють завдання на встановлення відношення «спочатку – потім», на поділ тексту на частини, добір заголовків, відповіді на запитання за змістом тощо: «Знайди у тексті зачин, основну частину, кінцівку», «У яких словах вірша висловлено головну думку?», «Поділи казку на дві частини. Як би ти їх назвав?», «Добери заголовки до кожної частини». А моральний аспект вказаного уміння переданий у такому прислів'ї: «Не поговоривши з головою, не берись руками».

Група загальнопізнавальних умінь представлена завданнями на аналіз, виділення ознак; порівняння предметів, творів, прислів'їв тощо; узагальнення, виведення висновку.

Проаналізувати – означає подумки розкласти предмет, явище, твір тощо на частини, виділити ознаки. Іноді такі завдання у підручнику формулюються прямо («Які ознаки зими називає поет, щоб показати її красу?», «Які ознаки весни названо у вірші?»), рідше – приховано («Поміркуй, які саме слова допомогли тобі знайти відповідь до кожної загадки»).

«Читанка» містить чимало завдань, спрямованих на оволодіння умінням порівнювати. Автор спонукає учнів порівнювати пісні, оповідання, прислів'я; співвідносити прислів'я зі змістом прочитаного твору, з ілюстрацією тощо. Ось зразки таких завдань: «Чим подібні прислів'я?», «До якого з прочитаних раніше творів цей твір подібний за змістом?», «Порівняй українську народну казку «Лисичка і Журавель» та казку «Лисичка і журавель», записану Іваном Франком», «Чим схожі долі бременських музикантів?», «Зістав значення таких висловів: легкий хліб, легка пір'їна, легка задача. Що ти помітив?». Захоплює різноманітність формулювання завдань і запитань; матеріал, дібраний для порівняння; опора на різновиди мислительних операцій, що лежать в основі цього уміння.

У «Читанці» чимало завдань, які спонукають учнів узагальнювати, робити висновки: «Чому наведені в цьому розділі казки називають авторськими?», «Назви казки, де висміюються дурість, жадібність, невдячність», «Чи у кожній з прочитаних казок є зачин, основна частина і кінцівка?».

Заслуговує схвалення спроба автора сприяти засобами підручника формуванню в учнів навичок самоконтролю

(аналіз підручникотворення свідчить, що такі намагання найбільше характерні для підручників з математики, рідше – з мови). Зразками завдань вказаного виду є вправи типу «Перевір, чи зможеш ти правильно прочитати з першого разу...», «Перевір, чи можеш ти прочитати ці слова правильно і швидко...»; акровірші як засіб перевірки відповіді («Чи здогадався ти, хто ця пустунка? Якщо ні, прочитай перші літери кожного рядка і склади з них слово-відгадку»); висловлення припущення з наступним його підтвердженням чи запереченням на основі прочитаного («Поміркуй, якими мають бути вірші-безконечники. Перевір своє припущення. Читай!»).

У підручнику В. О. Науменко найбільшою є група завдань міжпредметного характеру (див. табл. 4.7). Домінуюче місце серед них займають вправи на порівняння та доведення власної думки. Підручник спонукає учнів порівнювати різні жанри творів («Вслухайся у звучання віршів Марійки Підгірянки. Чи не нагадують вони тобі за мелодійністю прочитані дитячі пісеньки?»); дійових осіб («Які звірі згадуються в казці? У яких казках ти їх зустрічав? Спробуй порівняти їхню поведінку»); малюнки («Намалюй малюнок до вірша. Чим він відрізняється від малюнка художника?», «Які зміни степу змальовує поет? А художник?») та ін. Іноді наводяться ознаки, за якими потрібно здійснювати порівняння («Порівняй два вірші: настрій, опис калини, звукопис»).

Завдання на міркування вчать дитину мислити, аналізувати, використовувати життєвий досвід («Поміркуй, чому автор весняний степ порівнює з килимом, літній – з морем, осінній – з пустелею, зимовий – з периною», «Чи здогадався ти, хто такий Ярило?»).

Оригінальними, на наш погляд, є завдання з орієнтуванням на зразок (наприклад, «Мені подобаються козуня і цапки своєю працьовитістю, тим, що самі готують собі горох на пиріжки. А тобі?»). Спонукаючи дитину оцінювати вчинки дійових осіб, автор ненав'язливо дає зразок такого міркування. Сприяють формуванню контрольно-оцінних умінь вказівки типу «Спробуй розказати казку від початку до кінця і не помилитися. Послухай свого однокласника, чи правильно розказує він».

Чимала роль підручника у забезпеченні інших складових розвивального навчання – психічних процесів, творчих здібностей тощо.

Суттєво поліпшують апарат організації засвоєння «Читанки» О. Я. Савченко завдання на розвиток уміння слухати, відчувати тощо, тобто на збагачення сенсорного досвіду дитини («Що з описаного у вірші можна побачити, а що – почути?», «Чи доводилось тобі чути пісеньку дощових крапель? А спів весняного струмка? Чи чув ти, як навесні звучить оркестр пташиних голосів?»). Вони привчають школяра бути уважним до звуків оточення, а водночас сприяють і навчальному слуханню.

Враховуючи, що пік розвитку уяви і фантазії припадає на молодший шкільний вік, необхідність включень завдань такого виду не викликає сумніву. Їх у підручнику чимало: 5 – у першій частині й 16 – у другій. Характер завдань різний: створення образів предметів, картин на основі прочитаного твору («Прочитай мовчки. Чи уявляєш ти цю казкову хатку?», «Яким ти уявляєш вітриська?»); на основі життєвого досвіду («Уяви, що ти розмовляєш на цю тему зі своїм другом. Про що ти спитав би спочатку? А про що – потім?»); з опорою на окремі словосполучення та речення («Які картини викликають у твоїй уяві вислови: «сніг іде-іде-іде»; «вже напряла хуртовин»; «а вона пряде й пряде?»). Крім поодиноких завдань до текстів, цей аспект втілено у рубриці «Пофантазуй!».

Нестійкість уваги – характерна риса мікрівікового періоду шести-семи років. Звідси впливає необхідність введення у підручнику завдань на розвиток уваги, уміння бачити, спостерігати. Таких вправ у «Читанці» чимало (відповідно 13 і 22 завдання у двох частинах). За характером вони досить різноманітні: ставиться спеціальне завдання звернути увагу на щось конкретне («Зверни увагу, як розставлено розділові знаки», «Зверни увагу, як побудований вірш», «Зверни увагу на виділені слова»); пропонується помітити у тексті цікаве, незвичне («Яке незвичне слово ти помітив у вірші?», «Що особливого ви помітили в цій казці?», «Чим цікава відповідь матері?»); порівняти текст та ілюстрацію («Зістав малюнок і текст казки. Що ти помітив?»). Розвинена увага є необхідною умовою формування спостережливості. Оволодінню умінням бачити, спостерігати сприяють



такі завдання: «Простеж, які кольори використовував кожен з героїв?», «Простеж, як змінювався настрій мишенят під час розмови з півником. Чому?»; на аналіз життєвого досвіду (що передбачають відтворення побаченого); на розвиток зорової пам'яті.

Важливим компонентом розвивального навчання визнано формування у школярів творчих здібностей, а основою творчої діяльності вважають гнучкість мислення, розвинену уяву і фантазію, нестандартність думки. У підручнику, що аналізується (особливо у другій частині), широко представлені вправи на розвиток літературної творчості. Такі завдання даються до окремих текстів, наводяться в рубриці «Пофантазуй!», а також у спеціальному розділі «Я хочу сказати своє слово». Значення їх неоціненне, оскільки, як стверджував В. О. Сухомлинський, вчити поетичної творчості потрібно не для того, щоб виростити юних поетів, а щоб облагородити кожне юне серце.

Підручник ознайомлює другокласників з поняттям «рима»; вчить добирати рими до рядка, до окремого слова (з тексту, самостійно); знаходити римовані слова. Ось зразки формулювання завдань: «Добери з вірша пари слів, що римуються...», «Які рими у цьому вірші?», «Знайди у вірші порівняння і рими». Чимало завдань спонукають учнів складати власні вірші, забезпечуючи тим самим поетапність даного процесу: «Прочитай вірш і встав замість зірочок слово», «Доповни вірш», «Які слова пропущено?». Щоб заохотити другокласників до цього виду діяльності, у підручнику вміщено вірші учнів Софіївсько-Борщівської школи, що на Київщині, а потім ненав'язливо запропоновано школярам: «Спробуй і ти скласти вірш».

Чимало завдань націлено на формування в учнів уміння самостійно складати казки, оповідання. Окремі вправи пропонують продовжити твір («Як можна продовжити це оповідання?», «Як можна продовжити цю казку?»), інші – скласти самостійно («Спробуй і ти придумати коротеньку казку»); частина завдань задає конкретну тему твору («Яку казку про вітер ти склав би?», «Спробуй придумати оповідання про цікавий випадок, що трапився з твоїм песиком або кошеним»). Безперечно, такі вправи готують учнів до складання творів, сприяють прилученню дітей до художнього слова.

Суттєва ознака якісного підручника – його технологічність, тобто обґрунтоване проектування у завданнях і вправах розгорнутого процесу самоучіння, формування засобами підручника уміння вчитися, працювати з книгою. Розв'язанню цього завдання сприяє рубрика «Будь дослідником!», яка спонукає учнів користуватися додатковою навчальною літературою, повторювати матеріал з метою його закріплення, здійснювати найпростіший узагальнюючий аналіз вивчених творів. Формують у школярів уміння вчитися і відповідні алгоритмічні вказівки («Розкажи казку: як починається, що було потім, чим закінчилася»), поради (наприклад, як складати казку).

Значну увагу в «Читанці» В. О. Науменко приділено тому, щоб привчити дитину слухати, відчувати. Другокласники вслухаються у звучання творів («Вслухайся у звучання віршів Марійки Підгірянки», «Які звуки часто повторюються у другій скоромовці?»), вчать розрізняти, відшукувати у прочитаному звуки оточення («Які звуки ти почув на току?», «Вслухайся у звучання віршів. Чи почуєш чапання болотом?»).

Чільне місце серед завдань цього виду займають запитання на розвиток уяви і фантазії, розігрування різних ситуацій (3,9 %) (на зразок «Уяви, що ти зустрівся...», «Про що б запитав...», «Що розповів би...», «Які картини ти уявив...», «Як уявляєш картину, змальовану словами...» тощо).

Розвивальний вплив підручника посилюють завдання на увагу, спостережливість. Їх у книзі чимало: складені на зразок методу «коректурної проби» («Відшукай у кожній скоромовці букви, що повторюються», «Знайди у скоромовках слова зі співзвучними кінцівками»); представлені у формі ігрових ситуацій («Складно-нескладно»); на з'ясування особливих ознак предмета, явища тощо («Чим цікава лічилка? Що в ній незвичайного?»).

Продумано систему вправ на розвиток творчих здібностей. Серед них виділяються оригінальні завдання на складання скоромовок, загадок, лічилок (наприклад, «У наступних віршах закінчуй рядки словами з довідок», «Спробуй написати свою лічилку-жмурилочку, дописавши слова, щоб вони римувалися», «Склади свою загадку про дощ» та ін.). Виправдано, що автор не лише формулює запитання, а й орієнтує на спосіб його вико-

нання, дає певну опору, тобто забезпечує поетапність у даному процесі.

Цілеспрямовано введено у підручник завдання дослідницького характеру. Їх цінність для загального розвитку школярів незаперечна. Так, наприклад, розкриваючи значення слова «антологія», автор рекомендує: «У твоєму рідному краї є талановиті майстри художнього слова. Дізнайся про них. Створи анто-

Таблиця 4.8

**Кількісна характеристика завдань на розвиток емоційно-оцінного ставлення до прочитаного твору, вміщених у читанках для 2 класу**

Види завдань	Кількість завдань							
	«Читанка» О. Я. Савченко						«Читанка» В. О. Науменко	
	Частина перша		Частина друга		Всього		Частина перша	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Аналіз емоційної сфери дійових осіб, настрою природи, твору	5	1,2	5	1,0	10	1,1	7	1,9
Аналіз почуттів автора	4	0,9	2	0,4	6	0,6	6	1,7
Виявлення власних почуттів, ставлення, вражень	8	1,8	22	4,4	30	3,2	16	4,5
Оцінювання вчинків дійових осіб	1	0,2	6	1,2	7	0,7	2	0,6

логію зразків їхніх творів». Цікавим є і таке завдання: «Спробуй дізнатися, з яких творів Т. Г. Шевченка вибрано подані уривки». За ними – чимала дослідницька діяльність молодшого школяра, уміння користуватися додатковими джерелами інформації.

Аналізуючи шкільні підручники, дидакти неодноразово вказували на необхідність уведення в них завдань на формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу (в даному ас-

пекті простежується зв'язок розвивальної функції підручника з виховною), а також констатували недостатнє відображення вказаного елемента змісту освіти у навчальному матеріалі. Цей недолік суттєво усунуто в аналізованих читанках (табл. 4.8).

Автори пропонують такі види запитань з метою аналізу почуттєвої сфери: на виявлення власних емоцій, вражень, ставлення до прочитаного («Які рядки вірша тобі особливо сподобалися?», «Про що просить Богданка Оленочка? Чи підтримуєш ти її прохання?», «Прочитай текст, передаючи настрій легенди і своє ставлення до описаного», «Які почуття викликає описана у вірші картина?», «Який з віршів тобі видався смішним?»); аналіз почуттів дійових осіб, стану природи тощо («З чого видно, що пташата вчаться з радістю?», «Який настрій вірша?», «З яким почуттям півник розказує про свою хатоньку?», «Чому так хвилювався вчитель?»); аналіз емоційної сфери автора твору («З яким почуттям поетеса розповідає про красу рідної землі?», «Назви слова, які передають настрій поета», «Про що свідчать вжиті у вірші пестливі слова «зимонько-снігуронько», «білогрудонько»?», «Які слова свідчать, що поетеса з ніжністю говорить про берізку?»). Додамо, що В. О. Науменко на практичному рівні ознайомлює учнів з поняттям «емоційність» (на прикладі творів Катерини Перелісної); вчить передавати голосом різні почуття – прохання, захоплення, жаль тощо; шляхом добре розробленого методичного апарату спонукає учнів вникати у зміст твору, розуміти внутрішній стан героя.

Окрему групу складають завдання, які привчають дитину оцінювати вчинки дійових осіб, оскільки тільки через залучення учнів до оцінної діяльності можливе свідоме засвоєння ними системи цінностей. Другокласникам пропонуються такі запитання: «Що ти міг би порадити Максимкові?», «Чи схвалюєш ти вчинки діда?», «Читаючи оповідання, порівняй дії чорнявого і руденького хлопчиків. Що тобі сподобалося, а що – ні? Чому?», «Який висновок про дівчинку зробив другий хлопчик? Чи погоджуєшся ти з ним?».

Аналізуючи інформаційну та розвивальну функції читанок, ми свідомо пішли на деяке розширення обсягу матеріалу з метою привернення уваги читача до різноманітного формулювання запитань, їх спрямування на розвиток не лише інтелекту-

альної сфери особистості школяра, а й емоційної та вольової сфер. Такі завдання – справжня методична скарбничка для авторів підручників з різних навчальних предметів.

*Мотиваційна функція* підручників, що аналізуються, полягає у стимулюванні учнів до активної читацької діяльності, розвитку пізнавальних інтересів та позитивних мотивів навчання.

Розпочинаються читанки вступними зверненнями до учня. Особистісно зорієнтований стиль побудови тексту, доступне і зрозуміле формулювання мети предмета, поради щодо роботи з матеріалом підручника, побажання автора читачам створюють установку на сприймання, налаштовують на серйозну працю. Зауважимо, що на останньому уроці читання О. Я. Савченко радить учням (у рубриці «Будь дослідником!») ще раз звернутися до наведених порад і проаналізувати, які з них вдалося виконати. Таке взаємопроникнення змістових ліній позитивно впливає на формування вміння аналізувати набутий досвід, розвиває рефлексію.

Створенню емоційно позитивного тла уроку сприяють індивідуальні, групові та колективні форми організації навчальної діяльності учнів, які пропонує підручник цього автора (рубрики «Попрацюйте в парі!», «Поміркуйте разом!», «Попрацюйте разом!»). Виконуючи завдання, діти загадують один одному загадки; пригадують пісні, вірші на певну тему; пояснюють значення прислів'їв; складають колективний переказ оповідання чи казки.

Урізноманітнюють роботу на уроці ігрові ситуації («Підготуйте і розіграйте з сусідом по парті діалог по телефону», «Підготуйтеся і пограйте у гру «З якої казки ці слова?»») та елементи драматизації за прочитаним («Розіграйте сценку за прочитаним», «Підготуйте інсценівку за казкою. Скільки буде дійових осіб?», «Підготуйтеся розіграти цю казку за ролями»). Інсценізація, на думку автора, є добрим засобом розвитку комунікативних умінь, взаємодії дітей у групі, однак поступово треба виховувати у школярів ставлення до інсценізації як втілення почуттів, що базується на розвиненій здатності уявити себе на місці героя, перенести на себе його емоції, настрої.

Зазначимо, що у підручнику В. О. Науменко теж наводяться аналогічні завдання: «Запропонуй однокласникам відгадати розіграну ситуацію й описати її», «Загадай загадки однокласникам» (вони не виокремлені у спеціальну рубрику).

*Виховна функція* підручників реалізується насамперед змістом навчального матеріалу. Аналіз читанок, тематика їх розділів свідчать про те, що в них уточнено, розширено, поглиблено найважливіші соціальні, моральні, народознавчі, екологічні уявлення і поняття; пріоритет віддано загальнолюдським та національним цінностям.

Оформлення підручників виразно засвідчує, що це книги саме з українського читання. Так, наприклад, у «Читанці» О. Я. Савченко назву кожного розділу написано на українських рушниках з орнаментом різних регіонів країни; назви тем обрамлено віночками із квітів, які вважаються для українців символами – барвінку, маку, волошки тощо. Ілюстрації другої читанки теж виконані в народознавчому стилі, на високому поліграфічному рівні.

Чималий виховний потенціал містять поради учням, сформульовані у вигляді побажань: «Бажаю вашому класу бути дружним і працьовитим, як бджоли у вулику», «Вживай у своїх звертаннях до рідних тільки милі, ніжні слова». Кількість таких порад доцільно збільшити.

*Детальний аналіз читанок для 2 класу, підготовлених О. Я. Савченко та В. О. Науменко, дає змогу стверджувати, що їхні концепції продумані, оригінальні, науково обґрунтовані, націлені на літературний розвиток школярів, хоча технологія подачі знань – авторська.*

### Питання для самоконтролю

1. Розкрийте сутність понять «варіативні підручники», «паралельні підручники», «альтернативні підручники».
2. Як класифікуються шкільні підручники за змістом освіти?
3. Виділіть основні характеристики особистісно орієнтованого підручника.
4. Що вкладаєте в поняття «інтегровані підручники»?
5. Які види інтегрованих підручників використовуються в початкових класах?

6. Вкажіть основні підходи до виділення критеріїв оцінювання навчальних книг.
7. Обґрунтуйте, чому загальнодидактичним критерієм оцінювання шкільного підручника визнано його функції.
8. Розкрийте сутність структурно-функціонального підходу до аналізу навчальної книги.
9. Охарактеризуйте основні групи методів аналізу й оцінювання навчальної літератури.
10. За якими напрямками варто аналізувати підручники для початкової школи?
11. Сформулюйте основні вимоги до підручників, адресованих молодшим школярам.

### Література

1. *Бейлінсон В. Г.* Арсенал образования. – М.: Книга, 1986. – 228 с.
2. *Бейлінсон В. Г., Зуев Д. Д.* О функциональном подходе к оценке школьных учебников // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 42–54.
3. *Буринська Н. М.* До проблеми оцінки якості підручника // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: «Комп'ютер у школі та сім'ї», 1999. – С. 8–10.
4. *Жерар Ф.-М., Роеж'єр К.* Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Пер. з франц. *М. Марченко*. – К.: «К.І.С.», 2001. – 352 с.
5. *Зорина Л. Я.* Учебник для классов с углубленным изучением предметов // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 48–51.
6. *Кошевская Б., Кубицель Э., Шимандерска В.* К концепции исследования школьного учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 164–178.
7. Научно-методический анализ учебного комплекта пособий для 1 класса одиннадцатилетней общеобразовательной школы республик СССР / АПН СССР, НИИ СиМО; *Пышкало А. М. и др.* – М.: Б.и., 1986. – 160 с.
8. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – 296 с.
9. Положення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм та підручників відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 5–7.

10. *Тупальский Н. И.* Методика оценки качества учебников // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 55–67.
11. *Фурман А. В.* Теорія і практика розвивального підручника. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
12. *Цукерман Г. А.* Как младшие школьники учатся учиться. – Москва – Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. – 224 с



## ПОДАТКИ

### **Додаток А\*** **Підручникове забезпечення** **початкової школи України** **(1960–2000)**

---

\* Додатки складені на основі наявних друкованих джерел.

*Додаток А.1*

**Підручникове забезпечення  
початкової школи з навчального предмета «Українська мова»  
(1960–2000)**

<b>Підручники та навчальні посібники</b>					
<b>Автор</b>	<b>Назва (вид)</b>	<b>Клас</b>	<b>Видавництво</b>	<b>Рік видання</b>	<b>Примітка</b>
Гов'ядовська Н. О.	Буквар (підручник)	1	«Рад. школа»	1960–1967 (8 видань)	
Саженок Б. С., Саженок М. Т.	Буквар (підручник)	1	«Рад. школа»	1967–1984 (18 видань)	
Скрипченко Н. Ф., Вашуленко М. С.	Буквар (підручник)	Підготовчий	«Рад. школа»	1978, 1980	
Скрипченко Н. Ф., Вашуленко М. С.	Буквар (підручник)	Підготовчий	«Рад. школа»	1983	Для дослідних шкіл
Скрипченко Н. Ф., Вашуленко М. С.	Буквар (підручник)	1	«Рад. школа»	1985	
Скрипченко Н. Ф., Вашуленко М. С.	Буквар (підручник)	1 (3-річна)	«Рад. школа»	1986, 1987	
Скрипченко Н. Ф., Вашуленко М. С.	Буквар (підручник)	1 (4-річна)	«Рад. школа»	1986, 1987	
Скрипченко Н. Ф., Вашуленко М. С.	Буквар (підручник)	1 (3-річна, 4-річна)	«Рад. школа», «Освіта»	1988–1993 (6 видань) 1994–2000	
Чередниченко Д. С.	Материнка: Український буквар (підручник)	1	«Освіта»	1992	
Луцик Д. В., Проць М. М., Савшак А. С.	Буквар (підручник)	1	«Світ»	1992–2000	
Колесниченко В. І., Горяний В. Д. та ін.	Буквар (підручник)	1	«Райдуга»	1994, 1997	

**Продовження додатка А. 1**

Чорна М. М., Грабар Д. І.	Буквар (підручник)	1	«Світ», «Афіша»	1994–1996, 2000	
Білий І. О.	Сходинки: Буквар- читанка (підручник)	1	«А.С.К.»	1995	
Хорошковська О. Н., Мацько Н. Д.	Дошкотярик (підручник)	Підготов- чий	«АртЕк» (МФ «Відроджен- ня»)	1996	Інтегрований (навчання грамоти, математика)
Нечай-Горбачук Л. Д.	Букварик для Калинки Тарасика (посібник)	1	«Спалах – ЛТД» (МФ «Відроджен- ня»)	1996, 1997	
Хорошковська О. Н.	У світі чарівних букв (підручник)	1 (3-річна, 4-річна)	«Освіта»	1997	
Вашуленко М. С., Бібік Н. М., Кочина Л. П.	Горішок (підручник)	1 (4-річна)	«А.С.К.»	1997, 1998, 1999	Інтегрований (навчання грамоти, математика, ознайомлен- ня з навко- лишнім сві- том)
Прищепа К. С., Колесниченко В. І.	Буквар (підручник)	1	«Форум»	2000	
Вашуленко М. С., Вашуленко В. Ф.	Супутник букваря (посібник)	1	«Рад. школа», «Педагогічна думка», «Освіта»	1985, 1986, 1989, 1990, 1992, 1997, 1998, 1999	
Вашуленко М. С., Вашуленко В. Ф.	Читаємо самі (посібник)	1 (3-річна)	«Рад. школа»	1986	
Чепурко Б. П., Чумарна М. І.	На білому світі: Супутник букваря (посібник)	1	«Просвіта» (МФ «Відроджен- ня»)	1997	
Кирей І. Ф.	Прописи (посібник)	1	«Рад. школа»	1960–1965, 1971	

**Продовження додатка А. 1**

Льченко Л. Ф., Парфьонов М. Г.	Прописи (посібник)	1	«Рад. школа»	1972, 1974, 1976	
Парфьонов М. Г.	Робочі прописи (посібник)	1	«Рад. школа»	1980–1985 (6 видань)	
Скрипченко Н. Ф., Зимульдінова А. С.	Зошит для розвитку зв'язного мовлення (посібник)	Підготов- чий	«Рад. школа»	1983	
Кирей І. Ф.	Зошит для письма (посібник)	Підготов- чий	«Рад. школа»	1984	
Скрипченко Н. Ф., Парфьонов М. Г., Прищепа О. Ю.	Зошит для письма (посібник)	1 (3-річна)	«Рад. школа», «Освіта»	1985–1991, 1993–1999	
Скрипченко Н. Ф., Прищепа О. Ю., Зимульдінова А. С.	Зошит для письма і розвитку мовлення № 1, № 2 (посібник)	1 (4-річна)	«Рад. школа»	1986–1992	
Чорна М. М., Грбар Д. І.	Зошит для письма (ч. 1, ч. 2) (посібник)	1	«Світ»	1993–1998	
Скрипченко Н. Ф., Прищепа О. Ю.	Зошит для письма № 1, № 2 (посібник)	1	«Журфонд»	1995, 1996, 1997	
Скрипченко Н. Ф., Прищепа О. Ю.	Зошит для письма № 1, № 2 (посібник)	1 (4-річна)	«Освіта»	1996, 1997	
Прищепа О. Ю.	Прописи (посібник)	1	«Веселка»	1997	
Скрипченко Н. Ф.	Зошит для письма і розвитку мовлення № 1, № 2 (посібник)	1 (4-річна)	«Освіта»	1997	
Зайка А. М.	Мій перший зошит (зошит для письма та розвитку мовлення) (ч. 1, ч. 2) (посібник)	1 (3-річна)	«Просвіта»	1997, 1998	

**Продовження додатка А. 1**

Антонець-Вечерик С.А., Максева Р. П.	Зошит для письма і розвитку мовлення (ч.1, ч. 2) (посібник)	1	«КІМО»	1997–1999	
Вашуленко М. С., Бібік Н. М., Кочина Л. П.	Зошит до підручника «Горішок» № 1, № 2 (посібник)	1 (4-річна)	«А.С.К. »	1997, 1998, 1999	
Сапун Г. М., Пачашинська М. О., Орап М. О.	Зошит для письма і розвитку мовлення (посібник)	1 (3-річна)	«Підручники і посібники»	1998	
Морська Я. Ф., Романюк З. П.	Зошит для письма і розвитку мовлення №1, № 2 (посібник)	1	«Мальва – ОСО»	2000	
Чавдаров С. Х.	Українська мова (підручник)	1	«Рад. школа»	1960–1968 (9 видань)	
Чавдаров С. Х.	Українська мова (підручник)	1	«Рад. школа»	1968	Для шкіл, де проводилася експериментальна перевірка нових програм
Чавдаров С. Х., Саженок Б. С.	Українська мова (підручник)	1	«Рад. школа»	1969–1973 (5 видань)	
Хрущ К. І., Коломієць Т. П., Острицька Є. Д.	Українська мова (підручник)	1	«Рад. школа»	1972–1990 (15 видань)	
Білецька М. А., Вашуленко М. С.	Українська мова (підручник)	1	«Рад. школа»	1983	Пробний, для дослідних шкіл

**Продовження додатка А. 1**

Білецька М. А., Вашуленко М. С.	Українська мова (підручник)	1 (3-річна)	«Освіта»	1992	
Білецька М. А., Вашуленко М. С.	Рідна мова (підручник)	1 (3-річна)	«Освіта»	1993, 1994, 1997, 1998	
Варзацька Л. О., Голокозакова Ж. Г., Паламар Л. М.	Рідна мова й мовлення (підручник)	1 (3-річна)	«Бліц»	1995, 1996, 1997	
Горбунцова Т. Ю.	Зошит для навчальної роботи з української мови (посібник)	1		1969	
Кирей І. Ф., Прищепя К. С.	Зошит для каліграфічного письма (ч. 1, ч. 2) (посібник)	2(1)	«Просвіта»	1995, 1996	
Прищепя О. Ю.	Зошит з рідної мови (посібник)	2(1)	«Освіта»	1998	
Будна Н. О., Головко З. Л., Рябова С. І.	Зошит з розвитку зв'язного мовлення (посібник)	2(1)	Навчальна книга – Богдан	1998	
Лабазук О. В., Скіпакевич О. В.	Зошит з розвитку мовлення (посібник)	2(1)	«Мандрівець»	1998, 1999	
Чавдаров С. Х., Саженок Б. С.	Українська мова (підручник)	2	«Рад. школа»	1960–1973 (14 видань)	
Чавдаров С. Х., Саженок Б. С.	Українська мова (підручник)	2	«Рад. школа»	1968	Для роботи в експериментальних класах
Середа Ф. Я., Стефанцев М. П.	Українська мова (підручник)	2	«Рад. школа»	1973–1991 (15 видань)	
Вашуленко М. С., Мельничайко О. І., Захарчук Н. Г.	Українська мова (підручник)	2	«Рад. школа»	1983	Пробний, для дослідних шкіл

**Продовження додатка А. 1**

Білецька М. А., Вашуленко М. С.	Українська мова (підручник)	2 (4-річна)	«Рад. школа»	1987–1991 (4 видання)	
Білецька М. А., Вашуленко М. С.	Рідна мова (підручник)	2 (4-річна)	«Освіта»	1993–2000	
Варзацька Л. О., Дика Н. М., Паціра Н. В., Свінкова Л. А.	Рідна мова й мовлення (підручник)	2 (4-річна)	«Равлик»	1997	
Кирей І. Ф.	Прописи (посібник)	2	«Рад. школа»	1960–1965 (7 видань) 1968, 1969	
Кирей І. Ф., Прищепя К. С.	Зошит для ка- ліграфічного письма № 1, № 2 (посіб- ник)	2 (4-річна)	«Освіта»	1992	
Воскресенська Н. О., Свашенко А. О.	Зошит з української мови (посібник)	2 (3-річна)	«Ранок»	1998	
Вашуленко М. С., Мельничайко О. І.	Українська мова (підручник)	3(2)	«Освіта»	1992	
Вашуленко М. С., Мельничайко О. І.	Рідна мова (підручник)	3(2)	«Освіта»	1993, 1994, 1996, 1998	
Варзацька Л. О., Білокінь Н. М.	Рідна мова й мовлення (підручник)	3(2)	«Миргород»	1998	
Прошкуратова Т. С.	Стежинка: Рідне слово (посібник)	3(2)	«Просвіта»	1997, 1998	Інтегрова- ний (граматика, народо- знавство, природо- знавство)
Наумчук М. М., Будна Н. О., Рябова С. І.	Говоримо, читаємо, пишемо (посібник)	3(2)	Навчальна книга – Богдан	1996, 1998	

**Продовження додатка А. 1**

Лобчук О. Г.	Робочий зошит з української мови(посібник)	3(2)	Центр підготовки абітурієнтів	1998	
Лабашук О. В., Скіпакевич О. В.	Зошит з розвитку мовлення (посібник)	3(2)	«Мандрівець»	1998, 1999	
Чавдаров С. Х., Саженок Б. С.	Українська мова (підручник)	3	«Рад. школа»	1960–1973 (14 видань)	
Городівський В. М., Бурдейна А. А.	Українська мова (підручник)	3	«Рад. школа»	1973–1989 (14 видань)	
Варзацька Л. О., Вашуленко М. С. (ред.), Мельничайко О. І., Скуратівський Л. В.	Українська мова (підручник)	3	«Рад. школа»	1984	Пробний, для дослідних шкіл
Кирей І. Ф.	Прописи (посібник)	3	«Рад. школа»	1960–1963	
Вашуленко М. С., Мельничайко О. І.	Українська мова (підручник)	3 (4-річна)	«Рад. школа»	1988, 1989, 1990	
Варзацька Л. О., Вашуленко М. С. (ред.), Мельничайко О. І., Скуратівський Л. В.	Українська мова (підручник)	4(3)	«Рад. школа»	1990, 1991	
Варзацька Л. О., Вашуленко М. С. (ред.), Мельничайко О. І., Скуратівський Л. В.	Рідна мова (підручник)	4(3)	«Освіта»	1993, 1995, 1997	
Наумчук М. М., Скрипченко Н. Ф.	Говоримо, читаємо, пишемо (посібник)	4(3)	Навчальна книга – Богдан	1996, 1998	
Лабашук О. В., Скіпакевич О. В.	Зошит з розвитку мовлення (посібник)	4(3)	«Мандрівець»	1998, 1999	



**Продовження додатка А. 1**

Чавдаров С. Х., Саженок Б. С.	Українська мова (підручник)	4	«Рад. школа»	1960–1969 (10 видань)	
Варзацька Л. О., Вапулен- ко М. С. (ред.), Мельничайко О. І., Скуратівський Л. В.	Українська мова (підручник)	4 (4-річна)	«Рад. школа»	1989	
Стефанцев М. П.	Орфографіч- ний словник (посібник)	1–4 2–3	«Рад. школа»	1961–1975 (15 видань) 1969–1979	
Бурячок А. А.	Орфографіч- ний словник (посібник)	1–3	«Рад. школа»	1983	
Коломієць М. П.	Словник української мови в малюнках (посібник)		«Освіта»	1995	
Гудзик І. П.	Українське слово (посібник)		«Освіта» (МФ «Відроджен- ня»)	1996, 1997	
Прищепя К. С., Лук'яненко В. Г.	Словничок школярика (посібник)	1–4 (1–3)	Грайлик	1996, 1997	
Парфьонов М. Г., М'ястківський А. П.	Тлумачний словничок (посібник)	Початкові класи	Преса України, «Ранок»	1997, 1998, 1999	
Прищепя К. С., Лук'яненко В. Г.	Тематичний словник школяра (посібник)	1–4 (1–3)	«Гала», «Форум»	1997, 1998, 2000	
Мовчун Л. В., Присяжнюк А. І.	У світі орфограм (посібник)	1–4 (1–3)	КІМО	1997, 1998, 1999, 2000	
Мовчун А. І., Соловець Л. О.	У світі етимології (посібник)	1–4 (1–3)	КІМО	1998	
Лобчук О. Г.	Перевір себе (посібник)	1–4	«А.С.К.»	1998	
Січовик І. П.	Слогограй (посібник)	1–4	«Сакцент»	1998, 1999	

**Продовження додатка А. 1**

Бадюк О. Х., Білий С. С., Богмаг І., Свиридова Н. О.	Читанка (підручник)	1	«Рад. школа»	1960–1962	
Гов'ядовська Н. О.	Читанка (підручник)	1	«Рад. школа»	1960–1971 (12 видань)	
Горбунцова Т. Ю., Скрипченко Н. Ф., Шинкаренко О. Ф. (укл.)	Читанка (посібник)	1	«Рад. школа»	1968	Експериментальні матеріали для читання
Скрипченко Н. Ф., Горбунцова Т. Ю., Шинкаренко О. Ф.	Читанка (підручник)	1	«Рад. школа»	1972–1986 (15 видань)	
Скрипченко Н. Ф., Вашуленко М. С.	Читаночка (посібник)	1	«Рад. школа»	1980	
Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я.	Читанка (підручник)	1 (3-річна)	«Рад. школа», «Освіта»	1982–1997	
Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я.	Читанка (підручник)	1 (3-річна)	«Рад. школа», «Освіта»	1982–1997	
Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я., Жаленко К. М.	Читанка (підручник)	1	«Рад. школа»	1983	Пробний, для дослідних класів
Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я.	Читанка «Первоцвіт» (підручник)	1 (3-річна)	«Освіта»	1994, 1995, 1997	
Каніщенко А. П.	Поурочна читанка «Катруся» (підручник)	1 (3-річна)	«Освіта»	1996, 1997	
Науменко В. О.	Читанка «Журавлятко» (посібник)	1 (3-річна)	«Магістр –S»	1997, 1998, 1999	

**Продовження додатка А. 1**

Сапун Г. М., Ткачов С. В., Ткачова Н. В.	Читайлик (посібник)	1	«Підручники і посібники»	1997–2000	
Скрипченко Н. Ф., Вашуленко М. С. (упор.)	Веснянка (збірник творів для самостійного читання) (посібник)	1	«Рад. школа»	1981, 1985	
Кіліченко Л. М. (упор.)	Джерельце (збірник творів для позакласного читання) (посібник)	1	«Рад. школа»	1984	
Науменко В. О.	Посієш вчасно – вродить рясно (посібник)	1	«А.С.К.»	1997	
Гудзик І. П.	Почитаймо, пограймося (книжка для читання) (посібник)	1	«Освіта»	1997	
Левін В. О., Карачевцева І. О., Гордієнко Н. І.	Ранкові роси(книга для читання) (посібник)	1	«Світ дитинства»	1998	
Джежелей О. В.	Бджілка (навчально- методичний комплект)	1	«Освіта»	1998	
Жовнір- Коструба С. С., Жовнір-Івасько Н. С., Жовнір О. Д.	Читанка «Золоте джерельце» (посібник)	2(1)	«АргЕк» (МФ «Відроджен- ня») «Форум»	1995, 1998, 2000	
Науменко В. О.	Джерельце (посібник)	2(1)	«Магістр –S»	1998	
Гавриленко П. І., Глуценко В. Д., Горовий О. І. та ін.	Читанка (підручник)	2	«Рад. школа»	1960–1970 (11 видань)	

**Продовження додатка А. 1**

Горбунцова Т. Ю., Скрипченко Н. Ф., Ткаченко Н. С., Маркова О. І.	Читанка (підручник)	2	«Рад. школа»	1969	
Скрипченко Н. Ф., Ткаченко Н. С., Горбунцова Т. Ю.	Читанка (підручник)	2	«Рад. школа»	1973–1989 (14 видань)	
Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я., Ковальчук Г. С.	Читанка (підручник)	2	«Рад. школа»	1983, 1985	Проб- ний, для дослід- них класів
Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я. (упор.)	Струмочок (збірник творів для позакласно- го читання) (посібник)	2	«Рад. школа»	1978, 1980, 1983, 1985	
Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я.	Читанка (підручник)	2 (4-річна)	«Рад. школа»	1987–1988 1989–1991 1993–2000	
Верес Оксана	Читанка «Ластівка» (підручник)	2 (4-річна)	«Освіта»	1992	
Каніщенко А. П.	Поурочна читанка «Наталочка» (ч. 1, ч. 2) (підручник)	2 (4-річна)	«Освіта»	1994, 1996, 1997	
Білий І. О.	Сходинки – 2 (підручник)	2 (3-річна)	«А.С.К.»	1998	
Сапун Г. М., Ткачов С. В., Ткачова Н. В.	Читайлик (посібник)	2 (4-річна)	«Підручники і посібники»	1997–2000	
Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я.	Читанка (підручник)	3(2)	«Рад. школа», «Освіта»	1991–1998 (8 видань)	

**Продовження додатка А. 1**

Жовнір-Коструба С. С., Жовнір-Івато Н. С., Жовнір О. Д.	Читанка «Чарівний струмок» (посібник)	3(2)	«АртЕк» (МФ «Відродження»), «Форум»	1995, 1998 2000	
Каніщенко А. П.	Поурочна читанка «Ганнуся» (ч. 1, ч. 2) (підручник)	3(2)	«Освіта»	1997, 1998	
Сапун Г. М., Ткачов С. В., Ткачова Н. В.	Читайлик (посібник)	3(2)	«Підручники і посібники»	1997–2000	
Войтиченко- Варнавська Т. П., Коваленко К. Я.	Читанка (підручник)	3	«Рад. школа»	1960–1970 (11 видань)	
Балацька Л. К., Горбунцова Т. Ю., Миронов М. М.	Читанка (підручник)	3	«Рад. школа»	1969–1985 (17 видань)	
Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я.	Читанка (підручник)	3	«Рад. школа»	1984, 1988, 1992	
Білецька М. А., Спасенко В. В.	Читанка (підручник)	3	«Рад. школа»	1987, 1989	
Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я.	Читанка (ч. 1, ч. 2) (підручник)	3 (4-річна)	«Рад. школа» «Освіта»	1988–1990 1994	
Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я.	Читанка (підручник)	3 (3-річна)	«Рад. школа»	1990	
Верес Оксана	Читанка «Біла хата» (підручник)	3 (4-річна)	«Освіта»	1992	
Єфімов О. М. (упор.)	Криничка (збірник творів для позакласного читання) (посібник)	3	«Рад. школа»	1977	

## Закінчення додатка А. 1

Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я., Волошина Н. Й.	Читанка (підручник)	4(3)	«Освіта», «Перун»	1992–1997 1998, 2000	
Жовнір- Коструба С. С., Жовнір-Івасько Н. С., Жовнір О. Д.	Читанка «Чиста криниця» (посібник)	4(3)	«АртЕк» (МФ «Відроджен- ня»), «Форум»	1995, 1998 2000	
Каніщенко А. П.	Поурочна читанка «Світлинка» (ч. 1, ч. 2) (підручник)	4(3)	«Освіта»	1997, 1998, 1999	
Сапун Г. М., Ткачов С. В., Ткачова Н. В.	Читайлик (посібник)	4(3)	Підручники і посібники	1997–2000	
Будна Н. О., Головка З. Л.	Робочий зошит для уроків читання (посібник)	4(3)	Навчальна книга – Богдан	1998	
Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я., Волошина Н. Й.	Читанка (підручник)	4 (4-річна)	«Рад. школа», «Освіта»	1989, 1991, 1993	
Верес Оксана	Читанка «Писанка» (підручник)	4 (4-річна)	«Освіта»	1992	
Миронов М. М.	Літературна читанка (посібник)	4	«Рад. школа»	1960–1969 (10 видань)	
Верес Оксана	Літня читанка «Зелена неділя» (посібник)	1–4 (1–3)	«Освіта»	1993	
Мартиненко В. О.	Добрідень, школярику! (хрестоматія) (посібник)	1–4 (1–3)	«Інтерпрес ЛТД»	1997, 1998	
Науменко В. О.	Перлинка (посібник)	1–4 (1–3)	«Магістр – S»	1998	
Компанець Н. М.	Читанка- забавлянка (посібник)		«Актуальна освіта»	1999	
Шапіро А. І., Скуратович О. Я.	Дивосвіт: Твої перші кроки (енциклопедія) (посібник)	1–4	«Освіта»	2000	

**Додаток А.2****Підручникове забезпечення  
початкової школи з навчального предмета «Математика»  
(1960–2000)**

<b>Підручники та навчальні посібники</b>					
<b>Автор</b>	<b>Назва (вид)</b>	<b>Клас</b>	<b>Видавництво</b>	<b>Рік видання</b>	<b>Примітка</b>
Пчолко О. С., Поляк Г. Б.	Арифметика (підручник)	1	«Рад. школа»	1960–1968 (9 видань)	Переклад з російського видання
Моро М. Г., Бантова М. О.	Математика (ч. 1, ч. 2) (підручник)	1	«Рад. школа»	1968	Переклад з російського видання
Моро М. Г., Бантова М. О., Бельюкова Г. В.	Математика (підручник)	1	«Рад. школа»	1968–1972 (4 видання) 1973–1984 (12 видань)	Переклад з російського видання
Богданович М. В., Кочина Л. П.	Математика (підручник)	Підготовчий	«Рад. школа»	1978, 1981, 1982, 1983, 1985	
Богданович М. В.	Математика (підручник)	1	«Рад. школа»	1983	Пробний, для дослідних шкіл
Богданович М. В., Кочина Л. П.	Математика (підручник)	1 (4-річна)	«Рад. школа», «Освіта»	1983–1991 1993–2000	
Моро М. Г., Бантова М. О., Бельюкова Г. В.	Математика (підручник)	1 (3-річна)	«Рад. школа»	1986–1990, 1992	Переклад з російського видання
Кочина Л. П.	Математика (підручник)	1 (3-річна)	«Спалах – ЛТД» (МФ «Відродження»)	1996, 1997	

**Продовження додатка А.2**

Богданович М. В.	Математика (підручник)	1 (3-річна)	«Освіта»	1997	
Вашуленко М. С., Кочина Л. П., Бібік Н. М.	Горішок (підручник)	1 (4-річна)	«А.С.К.»	1997, 1998, 1999	Інтегрований
Гайштут О. Г., Кочина Л. П.	Математика (підручник)	1 (3-річна)	«Равлик»	1998, 1999	
Богданович М. В.	Математика (підручник)	1 (4-річна)	«Освіта»	2000	
Кочина Л. П., Листопад Н. П.	Математика (підручник)	1 (4-річна)	«А.С.К.»	2000	
Богданович М. В.	Перший десяток (посібник)	11 (3-річна)	«А.С.К.»	1966, 1967 1997	
Богданович М. В.	Перша сотня (посібник)	1		1967	
Богданович М. В.	Числова книжка (посібник)	1		1971	Матеріали для експериментальної перевірки
Богданович М. В., Мацько Н. Д.	Зошит з математики (посібник)	1 1 (3-річна)	«Рад. школа»	1981–1991 (11 видань)	
Мелешко Л. І.	Альбом з математики (посібник)	Підготовчий	«Рад. школа»	1984	
Кочина Л. П., Мацько Н. Д.	Зошит з математики (посібник)	Підготовчий	«Рад. школа»	1985	
Кочина Л. П., Присяжнюк Н. І.	Від двох до... (посібник)	1	«Мистецтво»	1986, 1995	
Кочина Л. П., Мацько Н. Д.	Зошит з математики (посібник)	1 (4-річна)	«Рад. школа», «Просвіта»	1987–1991 (6 видань) 1995, 1996, 1997	



**Продовження додатка А.2**

Кочина Л. П., Мацько Н. Д.	Зошит з математики (посібник)	1	«Рад. школа»	1988, 1991	
Богданович М. В.	Зошит з математики (посібник)	1 (3-річна)	«Освіта»	1994–1996	
Беденко М. В.	Рахівничок (посібник)	Підготовчий 1	«Магістр-S», «А.С.К.»	19951997	
Заїка А. М., Ночвінова О. В.	Розкази, розфарбуй, напиши (посібник)	1	«Просвіта»	1996	
Тютюнников А. М.	Математична мозіка (посібник)	Підготовчий	«Освіта»	1996	
Балотіна К. М.	Альбом завдань з математики (посібник)	1	«Грайлик» (МФ «Відрод- ження»)	1996, 1997	
Заїка А. М.	Зошит з математики (посібник)	1 (3-річна)	«Просвіта»	1996, 1997	
Кочина Л. П.	Перший десяток (посібник)	1	«Веселка»	1997	
Богданович М. В.	Сотня (посібник)	1 (3-річна)	Підручники і посібники	1997	
Король Я. А.	Математична скарбничка (ч. 1, ч. 2) (посібник)	1	«Мандрівець»	1997	
Кочина Л. П.	Зошит з математики (посібник)	1 (3-річна)	«Спалах – ЛГД»	1997, 1998	
Вашуленко М. С., Бібік Н. М., Кочина Л. П.	Зошит до підручника «Горішок» № 1, № 2 (посібник)	1 (4-річна)	«А.С.К. »	1997, 1998, 1999	
Кочина Л. П.	Зошит з математики (посібник)	1 (4-річна)	«Освіта»	1998	
Заїка А. М.	Від 0 до 10 (посібник)	1	Махаон – Україна	1998	

**Продовження додатка А.2**

Заїка А. М., Ночвінова О. В.	Вчимось писати цифри (посібник)	1	«Освіта»	1998	
Кочина Л. П., Гайшут О. Г.	Зошит з математики (посібник)	1 (4-річна)	КІМО	1998	
Заїка А. М.	Зошит з математики (посібник)	1 (3-річна)	КІМО	1998, 1999	
Богданович М. В.	Зошит з математики (посібник)	1 (4-річна)	«Мандрівець», Махаон –Україна, «Освіта»	1998 1999 2000	
Богданович М. В.	Математичні джерельця (посібник)	1	«Веселка», «Гранд»	1988 1996	
Богданович М. В.	Математична веселка (посібник)	1	«Освіта»	1995	
Богданович М. В.	Математика (посібник)	1 (4-річна)	Махаон – Україна	1999	
Богданович М. В.	Математика (підручник)	2(1)	«Освіта»	1993, 1994, 1995	
Пчолко О. С., Поляк Г. Б.	Арифметика (підручник)	2	«Рад. школа»	1960–1969 (10 видань)	Пере- клад з російсь- кого видання
Моро М. Г., Бантова М. О.	Математика (підручник)	2	«Рад. школа»	1968–1985 (17 видань)	Пере- клад з росій- ського видання
Богданович М. В.	Математика (підручник)	2	«Рад. школа»	1983	Проб- ний, для дослід- них шкіл
Моро М. Г., Бантова М. О.	Математика (підручник)	2 (3-річна)	«Рад. школа»	1987, 1989, 1991	Пере- клад з росій- ського видання

**Продовження додатка А.2**

Богданович М. В.	Математика (підручник)	2 (4-річна)	«Рад. школа», «Освіта»	1987–1991 (4 видання) 1993–1999 (7 видань)	
Кочина Л. П.	Математика (підручник)	2 (3-річна)	«Спалах»	1998	
Богданович М. В., Литвиненко Н. І.	Зошит з математики (посібник)	2	«Рад. школа»	1982–1989 (8 видань)	
Мелешко Л. І.	Альбом завдань з математики (посібник)	2	«Рад. школа»	1985	
Левшин М. М.	Зошит з математики (посібник)	2 (4-річна)	«Рад. школа», «Освіта», «Богдан»	1987–1993 (7 видань), 1997	
Беденко М. В.	Плюс та мінус (посібник)	2	«А.С.К.»	1997	
Богданович М. В.	Зошит з математики (посібник)	2 (4-річна)	«Мандрівець»	1998	
Логачевська С. П., Каганець Т. А.	Мій помічник з математики (посібник)	2	Центр підготовки абітурієнтів	1999	
Беденко М. В.	Множничок (посібник)	2–3	«Магістр-S», «А.С.К.»	1995, 1996, 1997	
Богданович М. В.	Математика (підручник)	3(2)	«Освіта»	1993–1999	
Богданович М. В., Литвиненко Н. І.	Зошит з математики (посібник)	3(2)	«А.С.К.»	1997	
Пчолко О. С., Поляк Г. Б.	Арифметика (підручник)	3	«Рад. школа»	1960–1969 (10 видань)	Переклад з російського видання
Моро М. Г., Бантова М. О., Пчолко О. С.	Математика (підручник)	3	«Рад. школа»	1969	Переклад з російського видання

**Продовження додатка А.2**

Пчолко О. С., Бантова М. О., Моро М. Г., Пишкало А. М.	Математика (посібник) (підручник)	3	«Рад. школа»	1971–1974 1975–1987 (15 видань)	Пере- клад з росій- ського видання
Богданович М. В., Кочина Л. П., Левшин М. М.	Математика (підручник)	3	«Рад. школа»	1984	Проб- ний, для дослід- них шкіл
Пчолко О. С., Бантова М. О., Моро М. Г., Пишкало А. М.	Математика (підручник)	3 (3-річна)	«Рад. школа»	1988, 1990	Пере- клад з росій- ського видання
Богданович М. В.	Математика (підручник)	3 (4-річна)	«Рад. школа», «Освіта»	1988–1993 (5 видань)	
Мацько Н. Д.	Зошит з математики (посібник)	33 (3-річна)	«Рад. школа»	1983–1989 (7 видань) 1990, 1991	
Кочина Л. П., Мацько Н. Д.	Зошит з математики (посібник)	3 (4-річна)	«Рад. школа»	1988–1991 (4 видання)	
Фадеева Т. О.	Цікаві задачі логічного характеру (посібник)	3	Центр підготовки абітурієнтів	1998	
Беденко М. В.	Майстер добутку та частки (посібник)	3–4	«А.С.К. »	1996	
Беденко М. В.	Складаємо хмарочос (посібник)	3–4	«А.С.К. »	1996	
Богданович М. В.	Математика (підручник)	4(3)	«Освіта»	1993, 1995, 1998	
Мацько Н. Д.	Система завдань: математика (посібник)	4(3)	«А.С.К. »	1996	

**Закічення додатка А.2**

Богданович М. В., Маланок К. П., Маланок П. М.	Міркуй, порівняй, обчислюй (посібник)	4(3)	«Підручники і посібники»	1997	
Богданович М. В., Листопад Н. П.	Зошит з математики (посібник)	4(3)	«А.С.К.»	1997, 2000	
Пчолко О. С., Поляк Г. Б.	Арифметика (підручник)	4	«Рад. школа»	1960–1969 (10 видань)	Переклад з російсь- кого видання
Богданович М. В., Кочина Л. П., Левшин М. М.	Математика (підручник)	4 (4-річна)	«Рад. школа»	1989, 1991	
Пчолко О. С.	Математика (навчальні матеріали) (посібник)	4		1969	Переклад з російсь- кого видання
Мацько Н. Д.	Зошит з математики (посібник)	4 (4-річна)	«Рад. школа»	1989, 1990	
Побірченко Н. А.	Зошит з економіки (посібник)	Початкові класи	«Освіта»	1997	
Логачевська С. П., Каганець Т. А.	Мій помічник з математики (посібник)	1–3	Центр підготовки абітурієнтів	1998, 1999	

## Додаток А.3

**Підручникове забезпечення  
початкової школи з навчального предмета «Російська мова»  
(1960–2000)**

Підручники та навчальні посібники					
Автор	Назва (вид)	Клас	Видавництво	Рік видання	Примітка
Гудзик І. Ф., Мельничук Е. А., Озерова Н. Г.	Русский язык (учебник)	1	«Рад. школа»	1980–1986 (4 издания)	
Гудзик І. Ф., Гурская В. В.	Русский язык (учебник)	1	«Рад. школа»	1983	Для экспериментальных школ
Гудзик І. Ф., Величковская В. Ф.	Русский язык (учебник)	Подготовительный	«Рад. школа»	1983–1985	
Гудзик І. Ф., Величковская В. Ф.	Русский язык (учебник)	1 (4-летняя)	«Рад. школа»	1986–1990 (5 изданий)	
Гудзик І. Ф., Мельничук Е. А., Озерова Н. Г.	Русский язык (учебник)	1 (3-летняя)	«Рад. школа»	1990	
Прищепа Е. С., Колесниченко В. И.	Букварь (учебник)	1 (3-летняя, 4-летняя)	«Равлик»	1997, 1999	Для обучения детей русской грамоте
Кирей І. Ф.	Тетрадь для письма (пособие)	Подготовительный	«Рад. школа»	1985	
Вашуленко М. С., Матвеева А. Н., Скрипченко Н. Ф., Зимильдинова А. С.	Тетрадь по письму и развитию связной речи (пособие)	1	«Рад. школа»	1986	

**Продовження додатка А.3**

Вашуленко М. С., Матвеева А. Н., Скрипченко Н. Ф., Зимильдинова А. С.	Тетрадь по письму и развитию речи № 1, № 2 (пособие)	1 (4-летняя)	«Рад. школа», «Освита»	1987–1993 (7 изданий)	
Вашуленко М. С., Матвеева А. Н., Скрипченко Н. Ф., Зимильдинова А. С.	Тетрадь для письма и развития речи № 1, № 2 (пособие)	1 (3-летняя)	«Освита»	1997	
Гудзик И. Ф., Величковская В. Ф.	Русский язык в картинках (пособие)		«Рад. школа»	1984	
Гудзик И. Ф., Гурская В. В.	Русский язык (учебник)	2(1)	«Освита»	1992	
Бадьян Т. М., Брезгунова У. Т., Викторовская Н. Е. и др.	Русский язык (учебник)	2	«Рад. школа»	1960–1972 (13 изданий)	
Помагайба В. И., Коваль А. П., Волошановская Н. И.	Русский язык (учебник)	2	«Рад. школа»	1968, 1969	Экспери- менталь- ный
Волошановская Н. И., Коваль А. П., Помагайба В. И.	Русский язык (учебник)	2	«Рад. школа»	1973, 1974	
Коваль А. П., Волошановская Н. И., Помагайба В. И.	Русский язык (учебник)	2	«Рад. школа»	1975–1979	
Гудзик И. Ф.	Русский язык (учебник)	2	«Рад. школа»	1983	Для экспери- менталь- ных школ

**Продовження додатка А.3**

Коваль А. П., Волошановская Н. И.	Русский язык (учебник)	2	«Рад. школа»	1983–1989	
Гудзик И. Ф., Гурская В. В.	Русский язык (учебник)	2 (4-летняя)	«Рад. школа»	1987–1991 (4 издания)	
Гудзик И. Ф.	Русский язык (учебник)	2	«Рад. школа»	1988	
Кирей И. Ф., Прищепа Е. С.	Тетрадь по каллиграфичес- кому письму № 1, № 2 (пособие)	2 (4-летняя)	«Рад. школа», «Освита»	1991 1992	
Гудзик И. Ф.	Русский язык (учебник)	3(2)	«Рад. школа»	1991	
Гудзик И. Ф., Гурская В. В.	Русский язык (учебник)	3(2) (1-й год обучения)	«Освита»	1999	
Волошановская Н. И., Ванин Г. Г., Ломоносова И. А.	Русский язык (учебник)	3	«Рад. школа»	1960–1969 (10 изданий)	
Помагайба В. И., Савицкая Г. И., Коваль А. П.	Русский язык (учебник)	3	«Рад. школа»	1969, 1970 1971–1973	Экспе- римен- тальный
Коваль А. П., Помагайба В. И., Савицкая Г. И.	Русский язык (учебник)	3	«Рад. школа»	1976, 1977	
Коваль А. П., Помагайба В. И., Михайлюк Л. К., Савицкая Г. И.	Русский язык (учебник)	3	«Рад. школа»	1977–1982	
Коваль А. П., Михайлюк Л. К.	Русский язык (учебник)	3	«Рад. школа»	1983–1989	



**Закінчення додатка А.3**

Гудзик И. Ф.	Русский язык (учебник)	3	«Рад. школа»	1984	Для экспериментальных школ
Гудзик И. Ф.	Русский язык (учебник)	3 (4-летняя)	«Рад. школа»	1988–1990	
Гудзик И. Ф.	Русский язык (учебник)	3	«Рад. школа»	1990	
Гудзик И. Ф., Иваницкая Г. М.	Русский язык (учебник)	4(3)	«Освита»	1993	
Козловская Е. В., Помогайба В. И., Савицкая Г. И.	Русский язык (учебник)	4	«Рад. школа»	1960–1968 (9 изданий)	
Иваницкая Г. М., Пашковская Н. А., Сулова Н. В., Цыганенко Г. П.	Русский язык (учебник)	4	«Рад. школа»	1969 1970–1988 (17 изданий)	Экспериментальный
Гудзик И. Ф., Иваницкая Г. М.	Русский язык (учебник)	4 (4-летняя)	«Рад. школа», «Освита»	1989, 1991 1993	
Ижакевич Г. П., Чергарийская Т. К., Озерова Н. Г.	Орфографический словарь (пособие)	Начальные классы	«Рад. школа»	1985	
Попова Т. Д., Савенко В. С. (сост.)	Солнышко (книга для внеклассного чтения) (пособие)	1 Начальные классы	«Рад. школа», «Рад. школа»	1985 1989	
Живицкая Л. В., Гудзик И. Ф.	Словарь русского языка в картинках	Начальные классы	«Рад. школа»	1988	
Воскресенская Е. О., Бойко И. Б.	Орфографический словарь ученика (пособие)	1–4	«Ранок»	1998	

**Додаток А.4**

**Підручникове забезпечення  
початкової школи з навчального предмета «Навколишній світ»  
(1960–2000)**

<b>Підручники та навчальні посібники</b>					
<b>Автор</b>	<b>Назва (вид)</b>	<b>Клас</b>	<b>Видавництво</b>	<b>Рік видання</b>	<b>Примітка</b>
Бібік Н. М., Коваль Н. С.	Світ навколо тебе (посібник)	1 (4-річна)	«Рад. школа»	1986–1991	
Бібік Н. М., Коваль Н. С.	Віконечко (посібник)	1 (3-річна, 4-річна)	«Освіта», «А.С.К.»	1993, 1995, 1996, 1997, 2000	
Вашуленко М. С., Бібік Н. М., Кочина Л. П.	Горішок (підручник)	1 (4-річна)	«А.С.К.»	1997, 1998, 1999	Інтегрований
Гуз К. Ж., Льченко В. Р., Собакар С. І.	Довкілля–1: Запитую довкілля (ч. 1, ч. 2) (підручник)	1 (3-річна, 4-річна)	ПостМетодика, ПОППОП	1997 1999, 2000	
Гайшпут О. Г.	Зошит з розвитку мислення (посібник)	1	«Магістр – S»	1997	Загальноорозвивального спрямування
Мечник Л. А., Майхрук М. І., Волошин О. М., Мечник І. І.	Зошит «Ознайомлення з навколишнім світом» (посібник)	1	«Підручники і посібники»	1997	
Вашуленко М. С., Бібік Н. М., Кочина Л. П.	Зошит до підручника «Горішок» № 1, № 2 (посібник)	1 (4-річна)	«А.С.К.»	1997, 1998, 1999	
Бібік Н. М., Бондаренко Л. С., Коваль Н. С.	Журавлик (підручник)	2(1)	«Освіта»	1996, 1997	

**Закінчення додатка А.4**

Бібік Н. М., Волощук В. М.	Зошит для ознайомлення з навколишнім світом (до підручника «Журавлик») (посібник)	2(1)	«А.С.К.	1997, 1998, 1999	
Бібік Н. М., Коваль Н. С.	Світ навколо тебе (підручник)	2 (4-річна)	«Рад. школа»	1987–1992	
Бібік Н. М., Коваль Н. С.	Зошит з ознайомлення з навколишнім світом (посібник)	2 (4-річна)	«Рад. школа», «Освіта»	1988–1993 (6 видань)	
Бібік Н. М., Лляш М. М.	Зростаємо громадянами (посібник)	2–4	«Веселка»	1998, 2000	

**Додаток А.5**

**Підручникове забезпечення  
початкової школи з навчального предмета «Природознавство»  
(1960–2000)**

<b>Підручники та навчальні посібники</b>					
<b>Автор</b>	<b>Назва (вид)</b>	<b>Клас</b>	<b>Видавництво</b>	<b>Рік видання</b>	<b>Примітка</b>
Коваль Н. С., Нарочна Л. К.	Природознавство (підручник)	1	«Рад. школа»	1983	Пробний, для дослідних шкіл
Захарова Н. М., Коваль Н. С.	Зошит з природознавства (посібник)	1		1982	
Нарочна Л. К., Низова А. М.	Природознавство (підручник)	2	«Рад. школа»	1968 1969–1978 (11 видань), 1983, 1985	Для експериментальних шкіл
Коваль Н. С., Нарочна Л. К.	Природознавство (підручник)	2	«Рад. школа»	1983	Пробний, для дослідних класів
Гуз К. Ж., Льченко В. Р., Льченко О. Г., Собакар С. І.	Довкілля–2: Спостерігаю довілля (підручник)	2(3)	«ПостМетодика»	1998	
Нарочна Л. К., Низова А. М., Онищук В. О.	Природознавство (підручник)	2–3 (3-річна)	«Рад. школа»	1987, 1989, 1991	
Захарова Н. М., Присяжнюк Н. І.	Зошит для самостійної роботи з природознавства (посібник)	2	«Рад. школа»	1980–1985 (6 видань)	
Захарова Н. М., Присяжнюк Н. І.	Зошит для самостійної роботи з природознавства (посібник)	2 (3-річна)	«Рад. школа»	1986–1991	

**Продовження додатка А.5**

Бібік Н. М., Коваль Н. С.	Зошит з ознайомлення з навколишнім світом (посібник)	2 (4-річна)	«Рад школа», «Освіта»	1988–1992 (5 видань), 1993	
Ковальчук Г. В., Ковальчук Г. С., Нарочна Л.К. (упор.)	Книжка для читання з природознавства (посібник)	2	«Рад школа»	1984	
Коваль Н. С., Нарочна Л. К.	Природознавство (підручник)	3(2)	«Освіта»	1992–1998	
Байбара Т. М., Коваль Н. С.	Природознавство (підручник)	3(2)	«Веселка» (МФ «Відродження»)	1996	
Коваль Н. С., Байбара Т. М.	Зошит з природознавства (посібник)	3(2)	«Освіта», «А.С.К.»	1993, 1996, 1997, 1998, 1999	
Коваль Н. С., Бондаренко Л. С.	Дидактичні матеріали до підручника з природознавства (посібник)	3(2)	«Веселка» (МФ «Відродження»)	1998	
Ковальчук О. І., Стиранка Г. Я.	Зошит з природознавства (посібник)	3(2)	«Мандрівець»	1998	
Майхрук М. І., Будна Н. О., Рябова С. І.	Зошит з природознавства (посібник)	3(2)	Навчальна книга – Богдан	1998	
Прошкуратова Т. С.	Стежинка: Рідне слово (посібник)	3(2)	«Просвіта»	1998	Інтегрований
Нарочна Л. К., Онищук В. О.	Природознавство (підручник)	3	«Рад школа»	1969–1985 (14 видань)	
Коваль Н. С., Нарочна Л. К.	Природознавство (підручник)	3	«Рад школа»	1984	Пробний, для дослідних класів
Коваль Н. С., Нарочна Л. К.	Природознавство (підручник)	3 (4-річна)	«Рад школа»	1988, 1989, 1990	

**Продовження додатка А.5**

Захарова Н. М., Присяжнюк Н. І.	Зошит для самостійної роботи з при- родознавства (посібник)	33 (3-річна)	«Рад. школа»	1982–1986 (5 видань), 1987–1991	
Коваль Н. С.	Зошит для самостійних робіт з при- родознавства (посібник)	3 (4-річна)	«Рад. школа»	1988–1990	
Коваль Н. С., Байбара Т. М.	Зошит з при- родознавства (посібник)	3 (4-річна)	«Рад. школа», «Освіта»	1989, 1991 1993	
Коваль Н. С., Нарочна Л. К.	Природознав- ство (підручник)	4(3)	«Освіта», «Світ»	1993, 1995, 1997, 1998, 2000	
Льченко В. Р., Гуз К. Ж., Водолазська Т. В., Льченко О. Г.	Довкілля–3: Досліджую довкілля (підручник)	3(4)	ПОПОПП	1999	
Коваль Н. С., Байбара Т. М.	Зошит з при- родознавства (посібник)	4(3)	«А.С.К. »	1996, 1997, 1998, 1999	
Майхрук М. І., Будна Н. О., Рябова С. І.	Зошит з при- родознавства (посібник)	4(3)	Навчальна книга – Богдан	1998	
Ковальчук О. І., Стиранка Г. Я.	Зошит з при- родознавства (посібник)	4(3)	«Мандрівець»	1998	
Скаткін М. М.	Природознав- ство (підручник)	4	«Рад. школа»	1961–1971 (11 видань) 1972–1979 (8 видань) 1980–1986	Переклад з російсь- кого видання
Коваль Н. С., Нарочна Л. К.	Природознав- ство (підручник)	4 (4-річна)	«Рад. школа»	1989, 1991	
Скаткін М. М.	Книга для читання з природознав- ства (посібник)	4	«Рад. школа»	1960	Переклад з російсь- кого видання

**Закінчення додатка А.5**

Герасимова Т. П., Федорова В. М., Середенко Е. В.	Навчальні матеріали з природознавства (посібник)	4		1968	
Коваль Н. С., Байбара Т. М.	Зошит з природознавства (посібник)	4 (4-річна)	«Рад. школа»	1990, 1991	
Савченко О. Я.	Барвистий клубок (посібник)		«Бліц»	1995, 1996	Загально-розвивального спрямування
Савченко О. Я.	Розвивай свої здібності (посібник)		«Освіта» (МФ «Відродження»)	1995, 1996, 1998	Загально-розвивального спрямування
Савченко О. Я.	Умій вчитися (посібник)		«Освіта» (МФ «Відродження»)	1996, 1998	Загально-розвивального спрямування
Побірченко Н. А.	Зошит з економіки (посібник)	1-3	«Освіта»	1998	Загально-розвивального спрямування
Мартиненко В. О., Волощук В. М.	Твоя планета Земля (посібник)	1-4 (1-3)	«Інтерпрес ЛТД»	1998, 1999	
Бібік Н. М., Ілляш М. М.	Зростаємо громадянами (посібник)	2-4	«Веселка»	1998, 2000	
Біда О. А. (упор.)	Довкілля (хрестоматія) (посібник)	Початкові класи	«Перун»	1999	
Шапіро А. І., Скуратович О. Я.	Дивосвіт: Твої перші кроки (енциклопедія) (посібник)	1-4	«Освіта»	2000	

*Додаток А.6*

**Підручникове забезпечення  
початкової школи з навчального предмета «Трудове навчання»  
(1960–2000)**

<b>Підручники та навчальні посібники</b>					
<b>Автор</b>	<b>Назва (вид)</b>	<b>Клас</b>	<b>Видавництво</b>	<b>Рік видання</b>	<b>Примітка</b>
Міщенко І. Т.	Умілі руки (посібник)	1 (4-річна) 1	«Рад. школа», «Освіта»	1986 – 1991 (6 видань), 1997, 1998	
Веремійчик І. М.	Майстрик і майстринка (посібник)	2(1)	«Освіта»	1997, 1998	
Міщенко І. Т.	Умілі руки (посібник)	2 (4-річна) 2	«Рад. школа», «Освіта»	1987 – 1991 1997, 1998	
Веремійчик І. М.	Майстровиті руки (посібник)	3(2)	«Освіта»	1997, 1998	
Міщенко І. Т.	Умілі руки (посібник)	3 (4-річна) 3	«Рад. школа», «Освіта»	1988, 1989, 1990, 1996	
Веремійчик І. М.	Майструй і твори (посібник)	4(3)	«Освіта»	1997, 1998	
Міщенко І. Т.	Трудове навчання (посібник)	4	«Освіта»	1997, 1998	



**Додаток А. 7**

**Підручникове забезпечення  
початкової школи з навчального предмета «Художня праця»  
(1960–2000)**

<b>Підручники та навчальні посібники</b>					
<b>Автор</b>	<b>Назва (вид)</b>	<b>Клас</b>	<b>Видавництво</b>	<b>Рік видання</b>	<b>Примітка</b>
Тименко В. П.	Художня праця (підручник)	1 (4-річна)	«Спалах»	1997, 1998	
Тименко В. П.	Художня праця (підручник)	2(1)	«Абрис», «Спалах»	1997 1998	
Тименко В. П.	Художня праця (підручник)	2 (4-річна)	«Спалах»	1999, 2000	
Тименко В. П.	Художня праця (підручник)	3(2)	«Вересень», «Спалах»	1997 1998	
Тименко В. П.	Художня праця (підручник)	3 (4-річна)	«Спалах»	1999, 2000	
Тименко В. П.	Художня праця (підручник)	4(3)	«Абрис», «Спалах»	1997 1998	
Тименко В. П.	Художня праця (підручник)	4 (4-річна)	«Спалах»	2000	

**Додаток А.8**

**Підручникове забезпечення початкової школи з  
навчального предмета «Образотворче мистецтво»  
(1960–2000)**

<b>Підручники та навчальні посібники</b>					
<b>Автор</b>	<b>Назва (вид)</b>	<b>Клас</b>	<b>Видавництво</b>	<b>Рік видання</b>	<b>Примітка</b>
Проців В. І.	Образотворче мистецтво (посібник)	1	«Рад. школа»	1971, 1974, 1975	
Кириченко М. А.	Вчіться малювати (посібник)	1	«Рад. школа»	1973	
Проців В. І.	Образотворче мистецтво (посібник)	1 (4-річна)	«Рад. школа»	1986	
Проців В. І.	Образотворче мистецтво (посібник)	2	«Рад. школа»	1974, 1975	
Вільчинський В. М.	Образотворче мистецтво (підручник)	1–2 (4-річна)	«Рад. школа»	1990	
Кириченко М. А.	Образотворче мистецтво (підручник)	3(2)	«Рад. школа», «Освіта»	1992, 1997	
Вільчинський В. М.	Вчіться малювати (посібник)	3	«Рад. школа»	1976	
Любарська Л. М.	Образотворче мистецтво (посібник)	4(3)	«Гомін»	1998	
Проців В. І., Кириченко М. А., Щербакова К. В.	Образотворче мистецтво (посібник)	1–3	«Рад. школа»	1978, 1982, 1987	
Кириченко М. А.	Альбом з образотворчого мистецтва (посібник)	1–3	«Рад. школа»	1985, 1990	
Кириченко М. А.	Образотворче мистецтво (підручник)	1–3	«Рад. школа», «Освіта»	1991, 1994, 1996	
Кириченко М. А.	Образотворче мистецтво (підручник)	2–3 (3–4)	«Освіта»	1996	

**Додаток А.9**

**Підручникове забезпечення  
початкової школи з навчального предмета «Музика»  
(1960–2000)**

<b>Підручники та навчальні посібники</b>					
<b>Автор</b>	<b>Назва (вид)</b>	<b>Клас</b>	<b>Видавництво</b>	<b>Рік видання</b>	<b>Примітка</b>
Раввінов О. Г., Брандель С. Я., Ситко І. Я.	Співи (посібник)	1	«Рад. школа»	1961, 1965	
Їжак В. Е., Крушельницький Я. М., Лужний В. М.	Музика (посібник)	1	«Муз. Україна»	1976, 1977	
Верещагіна А. Р., Жофчак З. З.	Зо, ві, йо ... (посібник)	1	«Муз. Україна»	1977	
Верещагіна А. Р., Жофчак З. З.	Зо, ві, йо ... (посібник)	1 (4-річна)	«Муз. Україна»	1987	
Лужний В. М.	Музика (посібник)	1	«Гомін»	1997, 1998	
Мазур Я. А.	Сопілка (посібник)	1	«Сопілкар»	1999	
Лобова О. В.	Здрастуй, музико! (ч. 1) (посібник)	2(1)	«Освіта»	1998	
Лобова О. В.	Світ чарівних звуків (ч. 2) (посібник)	2(1)	«Освіта»	1998	
Островський В. М., Сидір М. В.	Вчимося музики (посібник)	2(1)	«Богдан»	1998	
Раввінов О. Г., Брандель С. Я., Ситко І. Я.	Співи (підручник)	2	«Рад. школа»	1961, 1965	

**Закінчення додатка А.9**

Істомін В. В.	Музика (посібник)	2	«Муз. Україна»	1971	
Андросова О. І.	Музика (підручник)	2	«Муз. Україна»	1979	
Дверій Р. Є.	Музичний букварик (посібник)	2	ВФ «Афіша»	1997	
Лужний В. М.	Музика (посібник)	2	«Гомін»	1998	
Дверій Р. Є.	Музика (підручник)	1–2	ВНТЛ	1997	
Островський В. М., Сидір М. В.	Вчимося музики (посібник)	3(2)	«Богдан»	1998	
Раввінов О. Г., Брандель С. Я., Ситко І. Я.	Співи (підручник)	3	«Рад. школа»	1961	
Раввінов О. Г., Яценко М. П.	Співи (підручник)	3	«Рад. школа»	1961	
Андросова О. І., Раввінов О. Г.	Музика (підручник)	3	«Муз. Україна»	1972, 1973	
Лобова О. В.	Дзвінки таємниці (посібник)	3	«Освіта»	1999	
Островський В. М., Сидір М. В.	Вчимося музики (посібник)	4(3)	«Богдан»	1998	
Дверій Р. Є.	Музична грамота в малюнках (посібник)	Початкова школа	ЛОНМІО	1994	
Стельмащук С. І.	Педагогічні пісні (посібник)	1–4	«Віпол»	1997	
Печенюк М. А., Леонтієв П. П.	Буквар сопілкаря (посібник)	1–4	«Поділля»	1998	
Печенюк М. А.	Музична хрестоматія (посібник)	1–2, 3, 4	«Астон»	1999	

*Додаток А. 10*

**Підручникове забезпечення початкової школи з  
навчального предмета «Охорона життя і здоров'я учнів»  
(1960–2000)**

<b>Підручники та навчальні посібники</b>					
<b>Автор</b>	<b>Назва (вид)</b>	<b>Клас</b>	<b>Видавництво</b>	<b>Рік видання</b>	<b>Примітка</b>
Рублях В. Е.	Правила дорожнього руху (посібник)	1	«Рад. школа»	1986, 1989, 1990	
Туташинський В. І.	Безпечна дорога до школи (посібник)	1	«Тарнекс»	1995	
Шахненко В. І.	Абетка здоров'я (посібник)	1	ВВФ «Котигорошко»	1996	
Мечник Л. А., Гемзюк О. Р., Жаркова І. І., Терещук Б. М.	Охорона життя і здоров'я учнів (посібник)	2(1)	«Підручники і посібники»	1999	
Дубовис М. С., Качеров О. Б., Короп Ю. О.	Абетка здоров'я (посібник)	1–2	«Просвіта» (МФ «Відродження»)	1996, 1997	
Антон Алатон	Учись бути здоровим (посібник)	1–2	«Алатон»	1998	
Ізвєкова Н. О.	Правила дорожнього руху (посібник)	2	«Рад. школа»	1984, 1986, 1990	Переклад з російського видання
Туташинський В. І.	Безпечна дорога до школи (посібник)	2	«Тарнекс»	1995	

**Закінчення додатка А. 10**

Мечник Л. А., Гемзюк О. Р., Жаркова І. І., Терещук Б. М.	Охорона життя і здоров'я учнів (посібник)	3(2)	«Підручники і посібники»	1998	
Команева О. О.	Школа здоров'я (посібник)	2–3	«Літера»	1999	
Ізвекова Н. О.	Правила дорожнього руху (посібник)	3	«Рад. школа»	1984, 1986, 1990	Переклад з російсь- кого видання
Туташинський В. І.	Безпечна дорога до школи (посібник)	3	«Тарнекс»	1995	
Антон Алатон	Валеологія (підручник)	2–3(4)	«Алатон»	1996, 1997	
Антон Алатон	Зошит з валеології (посібник)	2–3(4)3(2)– 4(3)	«Алатон»	1996, 1997 1997	
Мечник Л. А., Гемзюк О. Р., Жаркова І. І., Терещук Б. М.	Охорона життя і здоров'я учнів (посібник)	4(3)	«Підручники і посібники»	1998	
Антон Алатон	Пригоди в країні невидимок (посібник)	1–4 (1–3)	«Алатон»	1997	

*Додаток Б*

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
Кафедра педагогіки і методики початкового навчання**

**«ЗАТВЕРДЖУЮ»  
Проректор з навчальної роботи  
31 січня 2006 р.**

**Програма навчального курсу  
для магістрантів**

**Теорія і практика підручникотворення в  
початковій освіті**

**(за вимогами кредитно-модульної системи)**

**Тернопіль – 2006**

352

---

**УДК 371.671(075.2)**

**ББК 74.20.215**

**Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті:** Програма навчального курсу. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – 9 с.

**Розробник:** *Кодлюк Я. П.*, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкового навчання

**Рецензенти:** *Тарасенко Г. С.*, доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;  
*Фурман А. В.*, доктор психологічних наук, професор Тернопільського державного економічного університету;  
*Чайка В. М.*, кандидат педагогічних наук, доцент Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

***Затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
Протокол № 6 від 31.01.2006 р.***

**ББК 74.20.215**

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006

© Кодлюк Я.П.



**СТРУКТУРА ПРОГРАМИ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ  
«ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ  
В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ»**

**ОПИС ПРЕДМЕТА НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ  
Предмет: Теорія і практика підручникотворення  
в початковій освіті**

Курс: підготовка магістрів	Напрямок, спеціальність, освітньо- кваліфікаційний рівень	Характеристика навчального курсу
Кількість кредитів, відповідних ECTS: 2 Модулів: 3 Змістових модулів: 2 Загальна кількість годин: 72 Тижневих годин: 1	Шифр та назва напряму: 0101. Педагогічна освіта Шифр та назва спеціальності: 8.010102 Початкове навчання Освітньо-кваліфі- каційний рівень: магістр	Обов'язкова Рік підготовки: 1 Семестр: 2 Лекції: 10 год. Семінари: 8 год. Самостійна робота: 27 год. Індивідуальна робота: навчаль- ний проект (ІНДЗ) – реферат, 27 год. Вид контролю: залік

**Мета:** зінтегрувати і поглибити знання магістрантів про підручник; ознайомити їх з доступними методами аналізу й оцінювання цього виду навчальної літератури; сформувати вміння працювати з книгою.

**ПРОГРАМА  
Змістовий модуль 1  
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*Тема 1. З історії створення шкільного підручника.*  
Шкільний підручник як об'єкт, що історично розви-  
вається. Початок книгодрукування в Україні. Основні теоре-

тики навчальних книг: Я. А. Коменський (основоположник теорії підручника), Д. Дідро, К. Д. Ушинський, Т. Г. Лубенець та ін. Етапи підручникотворення у галузі початкової освіти. Сучасний стан вітчизняного підручникотворення.

**Тема 2. Підручник для початкової школи як модель процесу навчання.**

Найважливіші характеристики книжки: як носій змісту освіти і засіб навчання; як стратегічна і тактична модель процесу навчання; як втілення єдності його змістової і процесуальної сторін; як взаємозв'язок викладання й учіння з орієнтацією на провідні концепції процесу навчання. Основні компоненти змісту освіти (знання про світ, способи діяльності, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до дійсності) (культурологічна концепція змісту освіти І. Я. Лернера) і способи їх втілення у підручнику.

Психологічні основи побудови навчальної книги: відображення основних етапів процесу навчання, забезпечення процесуальних аспектів навчання, врахування вікових особливостей молодших школярів.

Класифікація підручників за різними ознаками: за способом організації навчального матеріалу, за характером відображення змісту освіти, за глибиною відображення змісту освіти.

Підручник у системі навчально-методичного комплексу.

**Тема 3. Функції підручника.**

Поняття про функції підручника. Різні підходи до їх виділення. Система функцій шкільного підручника: інформаційна, трансформаційна, систематизації, закріплення і контролю, самоосвіти, інтегруюча, координуюча, розвивально-виховна (В. Г. Бейлінсон, Д. Д. Зуєв, І. П. Товпінець). Провідні функції.

Функціональні особливості підручника для молодших школярів. Характеристика провідних функцій підручників для школи першого ступеня: інформаційна,

розвивальна, виховна, мотиваційна. Дидактичні основи побудови підручників для початкової школи з урахуванням принципу розвивального навчання (Л. В. Занков, А. В. Полякова).

#### **Тема 4. Структура підручника.**

Поняття про структуру підручника. Модель структури підручника, запропонована Д. Д. Зуєвим: текст (основний, додатковий, пояснювальний) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння – вправи, завдання, запитання, пам'ятки, інструкції, таблиці та ін.; апарат орієнтування – передмова, зміст, сигнали-символи, шрифтові й кольорові виділення та ін.; ілюстративний матеріал – предметні малюнки, документи, діаграми, схеми, ілюстрації тощо). Структурні особливості підручника для молодших школярів.

### **Змістовий модуль 2 ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

#### **Тема 5. Аналіз і оцінювання шкільних підручників.**

Поняття про аналіз і оцінювання шкільних підручників. Критерії та методи оцінювання навчальної книги. Функції підручника як загальнодидактичний критерій оцінювання даного виду навчальної літератури. Структурно-функціональний підхід. Комплексний підхід до аналізу підручників для початкової школи: функції, структура, поліграфічне оформлення, підручник у системі навчально-методичного комплексу.

Дидактичні вимоги до підручника для початкової школи.

**СТРУКТУРА ЗАЛКОВОГО КРЕДИТУ КУРСУ**

Тема	Кількість годин, відведених на			
	лекції	семінарські та практичні заняття	самостійну роботу	індивіду- альну роботу
<b>Змістовий модуль 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b>				
<b>Тема 1.</b> З історії створення шкільного підручника	–	–	27	7
<b>Тема 2.</b> Підручник для початкової школи як модель процесу навчання	4	–	–	5
<b>Тема 3.</b> Функції підручника	2	2	–	5
<b>Тема 4.</b> Структура підручника	4	4	–	5
<b>Змістовий модуль 2 ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b>				
<b>Тема 5.</b> Аналіз і оцінювання шкільних підручників	–	2	–	5
Усього годин	10	8	27	27

**ТЕМИ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ**

№ п\п	Тема	Кількість годин
1	Функціональне забезпечення підручника для початкової школи	2
2	Навчальний текст як структурний компонент підручника	2
3	Позатекстові компоненти підручника	2
4	Аналіз і оцінювання шкільних підручників	2

**ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ****Тема 1. З історії створення навчальної книги (27 год)**

1. Перші друковані підручники.
2. Особливості навчальних книг 20–50-х років ХХ століття.
3. Розвиток підручникотворення в початковій освіті у 60–80-х роках ХХ століття.
4. Підручникове забезпечення початкової школи в умовах державної незалежності України.

***Література***

1. *Кодлюк Я.* Підручник для початкової школи: теорія і практика. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – С. 9–32, 121–160.
2. *Кодлюк Я.* З історії розвитку теорії шкільного підручника // Шлях освіти. – 2000. – № 4. – С. 50–53.
3. *Кодлюк Я.* Розвиток підручникотворення в початковій освіті України в 60–80-х роках ХХ століття // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 50–54.
4. *Кодлюк Я.* Розвиток підручникотворення у галузі початкової освіти України в умовах державної незалежності // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету (Серія: Педагогіка). – 2002. – № 11. – С. 23–27.
5. *Савченко О. Я.* Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження Державних стандартів початкової освіти // Початкова школа. – 2001. – № 8. – С. 10–12.

**НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЕКТ**  
**(індивідуальне навчально-дослідне завдання)**

1. Психолого-педагогічні основи побудови підручника для початкової школи.
2. Виховна спрямованість сучасних підручників для початкової школи.
3. Розвивальна спрямованість сучасних підручників для початкової школи.
4. Ілюстративний матеріал у структурі підручників для початкової школи.
5. Навчальні завдання у структурі підручників для початкової школи.
6. Формування у молодших школярів умінь працювати з підручником.
7. Підручники для початкової школи XIX – початку XX століття: історико-педагогічний аспект.
8. Порівняльний аналіз сучасних букварів для початкової школи.
9. Порівняльний аналіз сучасних читанок для початкової школи.
10. Характеристика чинних підручників природничого циклу для початкової школи.
11. Організація роботи з підручником на уроках у початкових класах.
12. З історії створення шкільного підручника.
13. Аналіз і оцінювання шкільних підручників.
14. Актуальні проблеми змісту початкової освіти.
15. Навчальна програма і підручник для початкової школи: проблема взаємозв'язку.
16. Характеристика підручників художньо-естетичного циклу для початкової школи.
17. Підручникове забезпечення початкової школи з освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура».
18. Навчально-методичне забезпечення освітньої галузі «Математика» (початкова школа).
19. Емоційно-ціннісний компонент у структурі підручників для початкової школи.
20. Дидактичні основи організації роботи з ілюстративним матеріалом підручника на уроках у початкових класах.

**МЕТОДИ НАВЧАННЯ:** робота з навчальною літературою, підготовка рефератів, виконання практичних завдань, аналіз педагогічних ситуацій, метод диспуту.

**МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ:** усне опитування, контрольні роботи, поточне тестування, оцінка за навчальний проект, підсумковий письмовий тест.

#### РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЩО ПРИСВОЮЮТЬСЯ МАГІСТРАМ

Модуль 1		Модуль 2 (ІНДЗ)	Підсум- ковий контроль	Сума
Змістовий модуль 1 (Теми 1–4)	Змістовий модуль 2 (Тема 5)	20	25	100
30	25			

#### Шкала оцінювання:

90–100 балів – **відмінно** (A);

75–89 балів – **добре** (BС);

60–74 балів – **задовільно** (DE);

35–59 балів – **незадовільно** з можливістю повторного складання (FX);

1–34 балів – **незадовільно** з обов'язковим повторним курсом (F).

**МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ:** методичні розробки практичних занять, нормативні документи МОН України з проблем підручникотворення, монографія «Підручник для початкової школи: теорія і практика» (Я.П. Кодлюк).

#### ЛІТЕРАТУРА

##### Основна

1. Жерар Ф.-М., Роеж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Пер. з франц. М. Марченко. – К.: »К . І . С .«, 2001. – 352 с.
2. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
3. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 288 с.

4. *Лукіна Т. О.* Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу. – К.: ВЦ «Академія», 2004. – 200 с.
5. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
6. *Середа Л. П., Павленко В. С.* На допомогу авторам навчальної літератури / За ред. В. С. Павленка. – К.: Вища школа, 2001. – 79 с.
7. *Уман А. И.* Учебные задания и процесс обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 56 с.
8. *Фурман А. В.* Теорія і практика розвивального підручника. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 288 с.

#### **Додаткова**

1. *Буринська Н. М.* До проблеми оцінки якості підручника // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: «Комп'ютер у школі та сім'ї», 1999. – С. 8–10.
2. Дидактика середньої школи / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткіна. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
3. *Жидецький Ю.* Видавничо-поліграфічне виконання підручників: сучасний стан і перспективи // Рідна школа. – 2003. – № 7. – С. 22–24.
4. *Журавлев И. К.* Учебник вчера, сегодня, завтра // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 44–49.
5. *Кодлюк Я.* Аналіз і оцінювання шкільних підручників: дидактичний аспект // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1–4. – С. 72–80.
6. *Кодлюк Я.* До проблеми функцій шкільного підручника // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2000. – Вип. 2. – С. 28–31.
7. *Кодлюк Я.* Емоційно-ціннісний елемент у змісті підручників для початкової школи // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету (Серія: Педагогіка). – 2001. – № 5. – С. 10–12.



8. *Кодлюк Я.* Ілюстративний матеріал як структурний компонент шкільного підручника (дидактичний аспект) // Рідна школа. – 2003. – № 12. – С. 26–29.
9. *Кодлюк Я.* Навчальний текст у структурі підручника для початкової школи // Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – Вип. 7. – С. 36–45.
10. *Кодлюк Я.* Підручник для початкової школи: психолого-педагогічні основи побудови // Початкова школа. – 2003. – № 10. – С. 39–43.
11. *Кодлюк Я.* Розвивальна функція підручника для початкової школи // Початкова школа. – 2002. – № 4. – С. 67–71.
12. *Кодлюк Я.* Функціональне забезпечення підручника для початкової школи // Проблеми сучасної педагогічної освіти (Серія: Педагогіка і психологія). – К.: Педагогічна преса, 2001. – Вип. 3 (Ч. 1). – С. 160–164.
13. *Кодлюк Я.* Шкільний підручник в умовах запровадження державних стандартів освіти // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету (Серія: Педагогіка). – 2002. – № 6. – С. 19–25.
14. *Кодлюк Я.* Шкільний підручник в умовах розвивального навчання // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 3. – С. 5–9.
15. *Кодлюк Я.* Шкільний підручник як організатор засвоєння навчального матеріалу // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – С. 10–17.
16. *Кулоткин Ю. Н.* Анализ функциональных стилей учебного текста // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 91–97.
17. *Максаковский В. П.* Учебник нового поколения // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1985. – Вып. 15. – С. 69–71.

**ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ****I рівень****1. Вкажіть найбільш повне визначення підручника:**

- а) книга, у якій викладаються основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки й культури;
- б) масова навчальна книга – носій предметного змісту освіти, а також видів діяльності, визначених шкільною програмою для обов'язкового засвоєння з урахуванням вікових та інших особливостей учнів;
- в) вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання.

**2. Вкажіть провідні функції підручника для початкової школи:**

- а) інформаційна, мотиваційна, розвивальна;
- б) освітня, розвивальна, виховна;
- в) інформаційна, трансформаційна, систематизації, закріплення і контролю;
- г) правильної відповіді немає.

**3. Вкажіть види знань у контексті основних дидактичних функцій:**

- а) факти, поняття, закони, правила;
- б) про навколишню дійсність, про способи діяльності, про цінності;
- в) фактичні знання, теоретичні знання;
- г) правильної відповіді немає.

**4. Вкажіть структурні компоненти шкільного підручника:**

- а) текст, навчальні завдання і вправи, ілюстративний матеріал;
- б) передмова (вступне звернення до читача), текст, навчальні завдання і вправи, ілюстративний матеріал, зміст;
- в) текст, апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування;
- г) правильної відповіді немає.

**5. Вкажіть класифікацію текстів за домінуючою функцією:**

- а) основний, додатковий, пояснювальний;
- б) ціннісно орієнтований, предметно орієнтований, інструментально орієнтований;
- в) текст-опис, текст-розповідь, текст-міркування;
- г) правильної відповіді немає.

**6. Вкажіть основні складові апарату організації засвоєння як структурного компонента підручника для початкової школи:**

- а) передмова (вступне звернення до читача), зміст, сигнали-символи, рубрикація;
- б) навчальні завдання і вправи, пам'ятки, алгоритми, таблиці, зразки міркувань, поліграфічні виділення;
- в) текст (основний, додатковий, пояснювальний).

*Із запропонованих відповідей виберіть правильну, а помилковість (неповність) інших обґрунтуйте.*

**7. Вкажіть види вправ за характером пізнавальної діяльності учнів:**

- а) пропедевтичні, ввідні, пробні, тренувальні, творчі, контрольні;
- б) на усвідомлене сприймання навчального матеріалу, на застосування знань та умінь за зразком, на творче застосування знань, на формування емоційно-ціннісного ставлення;

- в) рецептивні, репродуктивні, творчі;
- г) правильної відповіді немає.

**8. Вкажіть класифікацію ілюстративного матеріалу підручника за домінуючою функцією:**

- а) предмети та явища навколишньої дійсності, зображення реальних предметів, символічні зображення;
- б) зображення, що фотографічно відображають конкретні предмети і явища; образно опосередковані зображення; схематично опосередковані зображення;
- в) провідні ілюстрації; ілюстрації, рівноправні з текстом; обслуговуючі ілюстрації;
- г) правильної відповіді немає.

**9. Вкажіть основні складові апарату орієнтування як структурного компонента підручника для початкової школи:**

- а) передмова (вступне звернення до читача), зміст, сигнали-символи, рубрикація;
- б) навчальні завдання і вправи, пам'ятки, алгоритми, таблиці, зразки міркувань, поліграфічні виділення;
- в) текст (основний, додатковий, пояснювальний);
- г) правильної відповіді немає.

**10. Вкажіть, хто із учених вперше обґрунтував структурно-функціональний підхід до аналізу шкільного підручника:**

- а) Н.О. Менчинська, Є. Й. Перовський;
- б) В. П. Безпалько, Д. Д. Зуев;
- в) В. Г. Белінгон, Д. Д. Зуев;
- г) правильної відповіді немає.

**11. Вкажіть групу методів аналізу підручника, яка охоплює такі методи: спостереження, анкетування вчителів, опитування учнів, вивчення рівня знань учнів, рецензування:**

- а) методи аналізу рукопису (теоретичний);
- б) методи аналізу власне підручника (емпіричні);
- в) методи аналізу окремих структурних компонентів;

г) правильної відповіді немає.

**12. Комплексний аналіз підручника для початкової школи включає такі напрями:**

- а) функції підручника, його структура, поліграфічне оформлення, підручник у системі навчально-методичного комплексу;
- б) текст, апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування;
- в) науковість змісту, доступність, навчально-методичний апарат;
- г) правильної відповіді немає.

**II рівень**

**1. Доповніть перелік провідних функцій підручника для початкової школи та охарактеризуйте одну із них:**

- а) інформаційна;
- б) \_\_\_\_\_;
- в) \_\_\_\_\_;
- г) \_\_\_\_\_.

**2. Вкажіть структурний компонент підручника для початкової школи, основне призначення якого – вчити учнів застосовувати набуті знання на практиці, формувати вміння вчитися:**

- а) текст;
- б) апарат організації засвоєння;
- в) ілюстративний матеріал;
- г) апарат орієнтування.

*Охарактеризуйте його.*

**3. Доповніть перелік навчальних завдань і вправ, виділених з урахуванням дидактичної мети:**

- а) пропедевтичні вправи;
- б) ввідні;
- в) \_\_\_\_\_;
- г) \_\_\_\_\_;
- д) \_\_\_\_\_;

366

е) \_\_\_\_\_.

*Охарактеризуйте будь-яких два види (за вибором).*

**4. Який із структурних компонентів підручника вважають своєрідним путівником по книзі? Охарактеризуйте його:**

- а) текст;
- б) апарат організації засвоєння;
- в) ілюстративний матеріал;
- г) апарат орієнтування.

**5. Доповніть перелік вимог до підручника для початкової школи та охарактеризуйте одну із них:**

- а) відповідність навчальній програмі;
- б) \_\_\_\_\_;
- в) \_\_\_\_\_;
- г) \_\_\_\_\_.

**6. Вкажіть складові структурно-функціонального підходу до аналізу шкільного підручника:**

- а) \_\_\_\_\_;
- б) \_\_\_\_\_.

*Охарактеризуйте одну з цих складових.*

### III рівень

**1. Чому в умовах особистісно орієнтованого навчання варто посилити розвивальну спрямованість підручника?**

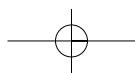
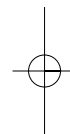
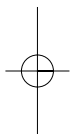
**2. Що вкладаєте у поняття «підручник нового покоління»?**

**3. Чому в умовах інформаційного суспільства особливо важливо формувати у молодших школярів уміння працювати з підручником?**

**4. Доведіть, що саме з аналізу підручників можна дійти висновку щодо домінуючих на час їх створення методологічних установок, дидактичних та методичних засад.**

---

***Для нотаток:***



368

---

*Для нотаток:*

