


ЯКІСТЬ ПІДРУЧНИКІВ У ФОКУСІ ЕКСПЕРТНОЇ ОЦІНКИ

Неллі Бондаренко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу навчання української мови
та літератури Інституту педагогіки НАПН України

 <https://orcid.org/0000-0002-4033-7287>

 nelly.bondarenko@ukr.net

Порушено проблему якості підручника у контексті компетентнізації освіти. На основі експертизи підручників української мови для 5-го класу відзначено позитивні тенденції й окреслено перспективи їх розвитку; виявлено й розкрито типові недоліки, з'ясовано їх об'єктивні й суб'єктивні причини. Акцентовано на недоцільності продукування чимбільшої кількості підручників, що різняться лише дидактичним матеріалом, за рахунок їх якості; необхідності оптимізувати кількість підручників із того самого предмета на основі їх альтернативності як визначального критерію; удосконалити методику експертного оцінювання потенційних підручників, процедури їх конкурсного відбору й грифування. Надано пропозиції й рекомендації, що дадуть змогу авторам уникнути помилок і покращити якість потенційних підручників.

Ключові слова: заклади загальної середньої освіти; підручникотворення; якість навчальних книг; експертиза підручників.

Постановка проблеми. Попри неослабну увагу науковців і практиків до проблеми створення сучасного якісного підручника з кожного шкільного предмета вона залишається на піку актуальності. Адже в цифровому інформаційному суспільстві трансформується структура знань, урізноманітнюються джерела їх здобування, розвиваються мультимедійні засоби навчання, що потребує увідповіднення їх результативної взаємодії з паперовим підручником як основним засобом навчання.

Водночас нинішній етап освітньої реформи засвідчив, що практика підручникотворення не постигає за теорією, а наявних напрацювань у цій галузі недостатньо, щоб розв'язати проблему в умовах сучасних викликів. На сьогодні немає ні наукових розрахунків щодо оптимальної кількості підручників з того самого предмета на підставі їх альтернативності як ключового критерію, ні цілісної теорії сучасного підручника, ні стандарту самого підручника, ні системи мультимедійного забезпечення, ні оптимальної методики оцінювання. Про ґрунтовні рекомендації або принаймні «дорожню карту» написання самого підручника для охочих без досвіду взагалі не йдеться. Тому розроблення

значених аспектів потребує раціонального системного підходу. Сконцентруймо увагу на підручнику української мови для 5-го класу за модельними програмами.

Сучасна педагогічна наука оперує поняттями предметної компетентності і ключових компетентностей відповідно до Закону України «Про освіту», яким керується освітній процес. Згідно з цим Законом, окрім предметної, саме ключові компетентності становлять фундамент компетентнісного навчання і мають формуватися на уроках з усіх предметів, зокрема й української мови. На відміну від посібника, який може концепціоналізувати один важливий аспект компетентнісного навчання, підручник має охопити всі його компоненти. Опріч провідного компетентнісного, у підручнику мають бути реалізовані також особистісно орієнтований і діяльнісний підходи (Кизенко, 2018; Васьківська, Кизенко, 2017; Бондаренко, Косянчук, 2018а).

«Для побудови щасливого прийдешнього ми маємо стати насамперед експертами у зміні свого розуму¹», – наставляє Жак Фреско. Досягнення успіху в сучасному глобалізованому світі потребує постійного нарощування компетентності у високопрофесійних сферах. Жорстка конкуренція спонукає кожного оптимізувати розумову діяльність, системно мислити, безупинно здобувати нові знання, навички, засвоювати напрацьований людством досвід і набувати нового, опановувати адекватні моделі поведінки, щоб оперативно реагувати на сьогоденні й прийдешні глобальні виклики. А це актуалізує необхідність опанування ще й топнавички 2025 року, якими є: аналітичне мислення та інновації; активне навчання і навчальні стратегії; розв'язання комплексних проблем; критичне мислення й аналіз; креативність, оригінальність, ініціативність, об'єднані під «новою парасолькою грамотності» (Бондаренко, 2020а). Провідна роль у становленні особистості з такими якостями належить підручнику.

Аналіз досліджень і публікацій. Вагомим внеском у розроблення методологічних засад підручникотворення стали вже класичні праці Я. Коменського, К. Ушинського, Г. Ващенко, В. Сухомлинського. Питання теорії підручника, його ролі й місця в освітньому процесі, функції, характеристики, принципи відбору й структурування навчального матеріалу, експертного оцінювання досліджували Р. Арцишевський, Ю. Бабанський, В. Беспалько (Беспалько, 1988), С. Бондаренко, Н. Бондаренко (Бондаренко, 2020а, Бондаренко 2021а), Г. Гранік, Ф.-М. Жерар (Жерар, Рожер 2001), Д. Зуев (Зуев, 1983), Я. Кодлюк (Кодлюк, 2016), С. Косянчук (Бондаренко, Косянчук, 2018а), В. Красвський, І. Лернер, Т. Лукіна (Лукіна, 2004), І. Підласий (Підласий, 1998), К. Рожер, (Жерар, Рожер 2001), М. Скаткін, І. Смагін, О. Топузов (Топузов, 2012; Топузов, 2015), А. Фурман та інші.

Особливий інтерес у контексті компетентнісної модернізації освіти становлять праці з проблем теорії і практики підручникотворення таких науковців як Н. Бібік, Н. Бондаренко, М. Бурда, О. Горошкіна, І. Зимня, Я. Кодлюк (Кодлюк, 2016), С. Косянчук (Бондаренко, Косянчук, 2018b), В. Кремень, О. Локшина, О. Ляшенко, Ю. Мальований, В. Мелешко, О. Пометун, В. Редько, О. Савченко, О. Топузов (Топузов, 2012; Топузов, 2015), С. Труbacher, А. Хуторської, Р. Шамелашвілі й інші.

1) Фреско Жак. Цитати. <https://www.livelib.ru/quote/43491046-vzglyad-vpered-zhak-fresko>.

Водночас практичне підручникотворення виявляє «білі плями» в розробленні проблем діалогізації освіти, поведінкового, діяльнісного, досвідового та емоційного складників компетентності, що перешкоджає їх повноцінній реалізації в підручниках. В умовах лавинної інформатизації й глобалізації суспільства актуалізуються проблеми пошуку, аналізу й удоцілення відбору, оптимізації й збалансування навчальної інформації, необхідної для формування предметної та ключових компетентностей і топнавичок 2025, організації й представлення інформації у підручнику; доцільного компонування текстового й мультимедійного матеріалу. Усе гостріше постає проблема уміжпредметнення (Бондаренко, 2021а; Бондаренко, 2020b); зростає потреба в постійному доповненні, оновленні й збагаченні карти предметного змісту української мови за рахунок використання медіатекстів (Бондаренко, 2021b).

Мета статті – проаналізувати підручники української мови для 5-го класу, підготовлені за модельними програмами; дати оцінку їх якості; відзначити позитивні тенденції; виявити типові недоліки, з'ясувати причини; надати рекомендації авторам, освітянам-практикам, а також пропозиції щодо піднесення якості основного засобу навчання й удосконалення його експертної оцінки.

Виклад основного матеріалу. Чинниками, які визначають успіх підручника, експерти вважають: зрозуміло поставлені мету й завдання; забезпечення мотивації: діалогічність; оптимістичну картину світу; компетентнісну орієнтованість; життєву адекватність, ціннісну наповненість і особистісну значущість змісту; пізнавально-інформаційно запитану насиченість текстів; високий розвивальний і мовленнєвий потенціал; задіяння традиційних і нових методів і прийомів, інтерактивних технологій, організаційних форм навчання із доведеною ефективністю; функціональність, цілісність, зрозумілість і практичну застосовність теорії; доцільне й засвоюване компонування теоретичного матеріалу; необтяженість надлишковим матеріалом, що забезпечує плавний перехід на новий щабель освіти; наявність продуманої системи завдань і вправ; звернення до життєвого досвіду, й не лише учнівства; можливість для самоосвітньої, пошукової діяльності; усвідомлення власного поступу; продуманість рубрикацій, апарату орієнтування, сучасне поліграфічне оформлення тощо.

Під час експертизи підручників української мови для 5-го класу за модельними програмами застосовувалися такі параметри: відповідність програмі й стандарту; оптимальність змісту; системність, логічність і послідовність викладу навчальної інформації; науковість; урахування вікових особливостей учнів; наступність; реалізованість компетентнісного підходу; забезпечення інтегрованості знань та міжпредметних зв'язків; доцільність методичного апарату, його спрямованість на реалізацію різних підходів у навчанні; можливості для самостійної роботи й формування вміння вчитися упродовж життя; зреалізованість ціннісного компонента; мотиваційної та розвивальної функцій підручника; українознавче наповнення змісту; чіткість апарату орієнтування; відповідність текстів нормам літературної мови; доцільність і сучасність ілюстративного матеріалу як додаткового джерела інформації; дизайн обкладинки; відповідність антидискримінаційним вимогам.

У підручниках для 5-го класу загалом реалізовано очікувані результати й зміст навчального предмета, визначені модельними навчальними програмами. Представлений у них навчальний матеріал достатній для досягнення мети й завдань шкільного курсу української мови. Однак через неоптимальність деяких програм з огляду на недостатню підготовленість укладачів навіть відповідність підручника програмі не є оптимістичною констатацією. Крайня спроба навести лад у мовному програмоворенні через брак наступності в роботі над програмами спричинила ще більше запитань, ніж попередня [18]. Нерозрізнення, а отже, перетинання змістових ліній, вилучення розробленої в попередніх програмах соціокультурної змістової лінії, що забезпечувала змістову наповненість пізнавальної та мисленнєво-мовленнєвої діяльності й давала змогу подолати затеоретизованість курсу, повернення нефункціональної теорії, вилученої під час попередніх розвантажень програми не могли не вплинути на якість підручників. Адже вимога відповідності їх програмі, нехай і недосконалій, залишається ключовою.

Компетентнісний підхід у підручниках представлено не всіма *складниками компетентності*, якими є: *знаннєвий* (знання); *практико-досвідовий* (досвід застосування знань через уміння й навички); *ціннісно-ставленнєвий* (вироблення ставлення на основі сформованих ціннісних орієнтацій); *почуттєво-емоційний* (емоційно-вольове регулювання); *поведінково-діяльнісний* (постійна діяльнісна актуалізація сформованої компетентності для успішного життєздійснення). Найповніше компетентнісний підхід реалізовано в частині формування предметної компетентності з відчутними ухилом у мовну теорію. Ключові ж компетентності підмінено різними наборами умінь, які мало кореспондують з конкретними ключовими компетентностями. У частині підручників бракує навчального матеріалу, необхідного для формування усього спектру ключових компетентностей. Тому можливості для їх розвитку використано не повною мірою. Це прямо спричинено вилученням із програми соціокультурної змістової лінії, через яку всі вони мали шанс органічно й природно імплементуватися, й ігнорування текстоцентричного принципу, який передбачав обов'язкову роботу з текстами різноманітної проблематики на кожному уроці мови.

З огляду на недостатню теоретичну розробленість і непередставленість у програмах з усіх шкільних предметів таких складників компетентності як практико-досвідовий, почуттєво-емоційний і поведінково-діяльнісний, їх формування залишилося на периферії уваги авторів підручників. Саме тому вони «провисають», створюючи враження їх недовершеності.

Одним із важливих складників у структурі компетентності є *практико-досвідовий*. Саме він дає змогу готувати здобувачів освіти до реального і майбутнього дорослого життя з його щоденними проблемами і глобальними викликами, на які їм доведеться реагувати прийняттям раціональних поточних і стратегічних рішень. Тому важливо вчити школярів збагачуватися чужим досвідом і набувати власного, удосконалюватися в здатності застосовувати його для розв'язання важливих проблем. Натомість для роботи над твором-розповіддю на основі власного досвіду учнів (!) одна несприйнятлива до зауважень авторка пропонує недотичну до реальності казку про солов'я. Не інакше як про елементарну необізнаність із фундаментальними засадами компе-

тентнісного навчання й відірваність від реальності авторки свідчить і те, що в цьому самому підручнику для написання вже твору-роздуму на тему, пов'язану з життєвим досвідом учнів (!), як зразок, дається казка про птахів. На цей раз про голуба й дрозда.

Вилучення з програм діяльнісної змістової лінії призвело до того, що в підручниках не реалізовано чи не найголовніший – *поведінково-діяльнісний аспект компетентнісного навчання* і його *інтегрований підсумковий результат*, пов'язаний зі здатністю випускників ЗСО ставити цілі й досягати їх, приймати рішення, розв'язувати складні життєві проблеми й відповідати на глобальні виклики людства. Сформованістю саме цієї здатності має увінчатися опанування всіх шкільних предметів і української мови зокрема, якщо йдеться про компетентнізацію освіти. Тому в підручниках практично немає завдань на цілевизначення, здатність розрізняти цілі й бажання, зважувати альтернативи, пріоритетизувати цілі й завдання, зосереджуватися на головному, концентруватися, запитувати – відповідати, планувати, моделювати, проєктувати, експериментувати, застосовувати знання в нестандартних ситуаціях, розв'язувати проблеми, здійснювати самоаналіз і самоконтроль, рефлексувати, керувати своїм часом, уникати функціональних переважань тощо.

Майже не задіяно емоційну панель інструментів підручника, що суперечить вимогам компетентнізації освіти. Адже ґрунтуючись на даних досліджень, психологи з'ясували: формують і визначають людську поведінку такі три ключові емоції як вдячність, співчуття й гордість. Вони нерозривно пов'язані з динамікою суспільного життя. За правильного культивування й використання ці три ключові емоції забезпечують емоційний успіх особистості і створюють потужну протидію деструктивним емоціям невдачі. З наукового погляду емоції вдячності, співчуття й гордості є джерелом інших людських чеснот, ефективне використання яких для успішного життєздійснення нинішніх школярів важливо стратегувати починаючи з початкових класів. Така перспектива якісно змінює, упозитивнює мислення й поведінку людини, скеровуючи її до успіху (Бондаренко, Косянчук, 2021а).

Попри те що цивілізаційний поступ і необмежений доступ до різних джерел інформації послабив окремі функції підручника, такі надважливі як інформаційна, трансформаційна, мотиваційна непорушні. На основі компетентнісного підходу С. Трубачева (Трубачева, 2011) виокремлює основні інваріантні функції: інформаційно-пізнавальну, дослідницьку, практичну, самоосвітню. Вони спрямовані на розвиток ключових, предметних і загальнопредметних компетентностей здобувачів освіти. Актуалізується трансформаційна функція, пов'язана зі здобуванням, перетворенням і переробленням навчально-теоретичних, світоглядних та ціннісних знань. Спосіб викладу навчальної інформації переорієнтовується з відтворювального на процесуальний характер його сприймання й засвоєння. С. Трубачева наголошує: система завдань і вправ за компетентнісного підходу має бути спрямована на: 1) пошук, аналіз, добір, систематизацію й узагальнення необхідної навчальної інформації, її перетворення, збереження й передавання; володіння сучасними інформаційними технологіями; 2) розвиток у здобувачів освіти уміння визначати навчальні цілі, планувати, здійснювати заплановане, виявляти, аналізувати особисті навчальні утруднення й усувати їх. Дослідницька

функція реалізується через проблематизацію навчання, що стимулює застосування креативних технологій для пошуку раціональних шляхів розв'язання проблемних навчальних ситуацій, спонукаючи здобувачів освіти генерувати ідеї, пропонувати альтернативні шляхи вирішення проблеми. Однак дослідницька функція в підручниках реалізується суто формально, а трансформаційна й самоосвітня, так само як і функція диференціації навчання, інтегративна, координувальна, комунікаційна перебувають поза увагою більшості авторів. 3-поміж функцій у підручниках найвіддаліше реалізовано інформаційну й виховну.

У потенційних підручниках загалом дотримано основних принципів дидактики. Однак авторами не реалізовано повністю або навіть порушено ряд важливих дидактичних принципів, зокрема: мотивації навчально-пізнавальної діяльності; практичної спрямованості; оптимізації навчання; доступності; наступності й перспективності; свідомості; науковості; постійної новизни; проблемності навчання; доцільного поєднання колективних та індивідуальних форм роботи тощо.

Потенційні підручники не забезпечують повною мірою *мотиваційного складника* освітнього процесу. Дехто з авторів вирішив «замотивувати» учнів в оригінальний спосіб, «заземливши» авторське звернення навмисно допущеними помилками. Майже всі підручники не містять переконливих пояснень щодо життєвої необхідності засвоєння знань. Обмаль цікавих пізнавальних текстів різної тематики й завдань, спрямованих на вироблення в учнів стимулів до навчання.

Недосконала система умовних позначень ускладнює роботу вчителя й учнів. У підручниках не виокремлено теоретичні відомості для ознайомлення й обов'язкового заучування.

Теорія інколи подається надто великими порціями. Деякі *дидактичні одиниці* інформації *завеликі*, тому учні неспроможні засвоїти їх. Так, суцільним важкозасвоєваним текстом обсягом у цілу сторінку подано теоретичні відомості щодо вживання й невживання апострофа, написання ненаголошених [е-и] у коренях слів, що містить кілька пунктів, чергування приголосних звуків, уподібнення звуків тощо. Їх незрівнянно ефективніше подавати в таблиці, ілюстрованій прикладами, й відпрацьовувати посхвинокно, порційно. За такого підходу кожна порція теоретичного матеріалу засвоюється на рівні знань, умінь і навичок під час виконання 2–3 вправ, після чого учні переходять до наступної порції матеріалу. Це стосується і ефективнішого схематичного подання ознак і будови тексту. Незасвоєваними порціями подається також матеріал про граматичну основу речення, підмет і присудок та способи їх вираження, займенник – аж по дві сторінки поспіль суцільного тексту. Мовна теорія ілюструється й розкривається на прикладі «заялжених» слів, словосполучень, що належать до пасивного словника, комунікативно незапитані й неактивні, пов'язані з явищами природи, і побудованих із цих слів речень і текстів застарілого змісту. Дуже мало прикладів, речень і вірцевих текстів сучасних письменників, що розкривають реалії життя, потреби і прагнення цифрового покоління.

Не інакше як порушення *принципу зв'язку навчання з життям* сприймається надмірне захоплення далеко не вірцевими й не зовсім українськими казками вже

згадуваної авторки. Вони становлять третину від нечисельних одноманітних текстів підручника. Це порушує вимогу максимального наближення освітнього процесу до реального життя; розуміння дійсності на основі інтерпретаційної діяльності, здатності відображати її у слові; суперечить орієнтації компетентнісного навчання на соціалізацію учнів, уконтекстення цифрового покоління в реальне життя, підготовку центеніалів до прийняття поточних і перспективних рішень і прийдешніх викликів людства, на які їм належить давати адекватну відповідь.

Недоцільно дублювати у назві параграфа призначені вчителям громіздкі методичні викладки з програми. Так само негоже нівелювати нібито варіативні підручники, дублюючи орієнтовний дидактичний матеріал, приклади, теми висловлювань і навіть завдання із модельної програми, інакше потреба в кількох «однойцевих» підручниках узагалі ставиться під сумнів.

Всупереч спрямуванню компетентнісної освіти на розвантаження учнів від практично незастосовної теорії на користь формування топнавичок 2025, життєво необхідних предметної та ключових компетентностей, практично всі потенційні підручники містять непередбачену програмою надлишкову теорію. Частина завчасно уведених до програми теоретичних відомостей традиційно вивчалася аж у 8-му класі (*пароніми, ускладнене речення* тощо). Не варто було укладачам програм повертати різні *види мовного розбору*, вилучені під час розвантажень з огляду на їх неефективність для практичного оволодіння мовою.

Узагалі методично не виправдане розширення обсягу нефункціональної незастосовної теорії суперечить концепції компетентнісного підходу до навчання.

Вихід за межі програми спричиняє використання невластивої школі термінології. У підручниках наявні фактичні помилки й *термінологічні неточності*. Має місце нерозрізнення авторами *висловлювання* й *висловлення*. Наявний різнобій у використанні усталеного терміна *основна думка тексту* (*висловлення*). У тому самому підручнику вона може бути і *головною*, і *провідною*, й *основною*. *Основна думка* не тотожна *висновкові*, *тема* – *змістові*, а *правило* – *визначенню*, як стверджує дехто з авторів. Вони не розрізняють поняття *зміст*, *смісл* і *значення*; дехто – *мову* й *мовлення* і співвідносні з ними *звук* і *букву*; *букву* *м'який знак* і *транскрипційний знак* *м'якшення*. Невдалим видається розподіл лексики української мови на *незапозичену* й *іншомовні слова*, що створює хибне враження про несамодостатність української мови. Некоректним є використовуваний авторами термін *іншомовні слова*, *запозичені слова*, *слова*, *запозичені з інших мов*. Правильно вести мову про *корінну*, або *питому українську лексику*, й *засвоєння з інших мов*, або *слова іншомовного походження*.

Показовим порушенням *принципу науковості* є також невдалий приклад сніжинки, що має властивість танути й перетворюватися на краплю води, для опису постійних ознак предмета.

Порушення *принципу доступності / відповідності віковим особливостям учнів* проявляється в нецікавих сучасним учням текстів і казок про тварин для дітей молодшого віку, загадок для дошкільнят, у стандартних монотонних нетворчих завданнях (однакових у всіх підручниках усупереч самій ідеї варіативності), у непоясненій не-

відповідній віковій учнів лексиці, у дублюванні відомого з початкових класів, у багатослівному суцільному важкозасвоєваному викладі мовної теорії, включенні понять, недоступних п'ятикласникам тощо. Навіть попри пришвидшену акселерацію все ж завчасно давати дітям вирване з багатющого контексту П. Столярчука оповідання «Перший поцілунок», тим більше що автор підручника давав його в програмі факультативного курсу для учнів 10–11 класів.

Не скрізь дотримано принципу нарощування складності. Інколи наступна вправа значно легша, ніж попередня. Порушено логічну послідовність завдань у деяких вправах, де пропонується визначити основну думку твору, коли його вже написано, а перед прочитанням речень з'ясувати, про що в них ідеться.

Компетентнісний підхід у потенційних підручниках найповніше реалізовано щодо предметної українськомовної компетентності. Однак і тут допущено чимало прорахунків. Марно чекати практичних результатів від засвоєної теорії, якщо вправи суто формальні. Як і всі завдання загалом, упорядкування слів за алфавітом має бути функціонально спрямованим. Слід надавати перевагу життєво запитаному складанню списків осіб, а не назв комах, птахів, тварин.

Методичний апарат потенційних підручників ґрунтується переважно на традиційних методах. Не зреалізовано цікаві й ефективні інноваційні, зокрема інтерактивні методи й технології навчання, які вже увійшли в практику роботи кращих учителів. Навіть збіднена рубрикація не завжди відповідає змістовому наповненню рубрик. Бракує завдань на становлення в учнів оптимістичної картини світу, розвиток пропозитивного системного критичного мислення, здатності запитувати – відповідати, ставити й пріоритетизувати цілі й завдання; розв'язувати проблеми. Обмаль проблемних, дослідницьких і проектних завдань.

У підручниках не використано можливостей мовного матеріалу для мовленнєвого розвитку учнів. Автори не скористалися і можливостями мовленнєвої змістової лінії програм щодо формування компетентностей. Спостерігається диспропорція у кількості суто мовних, а також конструктивних вправ, з одного боку, і мовленнєвих, творчих, – з іншого, не на користь останніх. Переважна більшість завдань призначена для формування вмінь розпізнавати мовні явища й закономірності, відтворювати здобуті знання й застосовувати їх у типовій ситуації. Недостатньо завдань на розвиток продуктивних і творчих умінь, здатності використовувати знання у нових, нестандартних умовах. Вправам бракує різноманітності й оригінальності. Має місце некоректне, нечітке або некваліфіковане формулювання завдань. Послідовність завдань і вправ не завжди відповідає логіці розвитку навичок. Має місце нагромадження письмових вправ аж по сім підряд, що спричинить значну перевтомлюваність учнів. У підручниках обмаль завдань для організації самостійної роботи.

Завдання, марковані як робота в парах, не завжди відповідають дидактичній меті, а діалоги нерідко пропонуються лише для прочитання. Варто переглянути наочність (окремі таблиці важко сприймаються, деякі пам'ятки задовгі й надто громіздкі, а тому не виконують своїх функцій). Грубою методичною помилкою є використання таблиці «Неправильно – правильно». Психологи застерігають, що завдяки зоровій пам'яті

діти запам'ятовують як правильні, так і неправильні написання, наголошування слів і плутаються, коли відтворюють їх.

Українознавче наповнення рукопису загалом відповідає традиційним уявленням. Однак обмаль новітнього матеріалу про сучасну Україну й досягнення нації за тридцятиліття незалежності.

Окремого розгляду потребує дидактичний матеріал потенційних підручників і робота з текстами, у якій майже не враховано рекомендацій Міжнародного моніторингу якості освіти *PISA-2018* (Бондаренко, 2020с). Помітне переважання описових текстів художнього стилю над іншими, що не відбиває усього спектру життєвих реалій носіїв мови й суперечить закономірностям мовленнєвої діяльності. Необхідно звернути пильнішу увагу на дизайн обкладинки й дидактично удоцілювати художнє оформлення сучасного підручника.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проблема піднесення якості підручника потребує збагачення методології підручникотворення на засадах людинодоцільності, позитивізму, діалогізації (Бондаренко, Васьковська, Косянчук, 2021; Бондаренко, Косянчук, 2021b), посилення компетентнізації освіти; ретроспекції, ґрунтовного наукового аналізу нинішнього стану й перспектив підручникотворення; обґрунтування його концепційних засад; наукової оптимізації кількості підручників на основі їх альтернативності як визначального критерію; універсалізації й оптимізації вимог до підручника; спеціальної підготовки авторів і експертів; посилення їх відповідальності за якість основного засобу навчання; розроблення докладних рекомендацій для авторів із практичними настановами, застереженнями від імовірних помилок. Надалі авторам у продуктивній взаємодії з науковцями й видавцями належить невтомно працювати над оновленням, оптимізацією змісту й урізноманітненням дидактичної палітри і дизайну підручника із використанням новітніх технологій.

Використані джерела

- Беспалько, В. П. (1988). *Теория учебника: Дидактический аспект*. Москва: Педагогика, 1988.
- Бондаренко, Н. (2020a). Україна під «ною парасолькою грамотності». *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102), 55–59. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721413>.
- Бондаренко, Н. В. (2020b). Розвиваємо ключові компетентності: міжпредметний аспект. *Українська мова і література в школі*, 4, 33–40.
- Бондаренко, Н. В. (2020с). Читацька грамотність українського учнівства: акценти PISA-2018. *Український педагогічний журнал*, 2, 96–103. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721386>.
- Бондаренко, Н. В. (2021a). Ресурсний потенціал уміжпредметнення у компетентнісному навчанні мови. *International scientific innovations in human life*. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Manchester, United Kingdom. 2021, 107–116. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726150>.
- Бондаренко, Н. В. (2021b). Медіатекст як ресурс осучаснення й збагачення змісту підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, 27, 15–26. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729474>.

- Бондаренко, Н. В.; Васьювская, Е. Е.; Косянчук, С. В. (2021). Диалогизация как ресурс изучения языка в контексте обновления традиционных методов обучения. *Humanitarian Balkan Research*, 5, 1(11), 10–15. DOI: 10.34671/SCH.HBR.2021.0501.0001. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724617>.
- Бондаренко, Н. В.; Косянчук, С. В. (2017a). Реформування навчальних програм: більше запитань, ніж відповідей. *Український педагогічний журнал*, 2, 112–119. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712203/BNV KSV 17 UPZh2.pdf>.
- Бондаренко, Н. В.; Косянчук, С. В. (2017b). Удосконалення експертизи шкільних підручників. *Український педагогічний журнал*, 1, 98–103. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706610/BNV KSV 17 UPZh 01.pdf>.
- Бондаренко, Н. В.; Косянчук, С. В. (2018a). Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 21, 44–56.
- Бондаренко, Н. В.; Косянчук, С. В. (2018b). Соціальний аспект формування українськомовної компетентності старшокласників. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*. Полтава: ПолНТУ імені Юрія Кондратюка, 3, 99–113.
- Бондаренко, Н.; Косянчук, С. (2021a). Пропозитивне думання як детермінанта аксіологізації освітнього процесу. *Selected aspects of digital society development*. Monograph (ed. by T. Nestorenko and A. Ostenda). Publishing House of University of Technology, Katowice, 106–114. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725705>.
- Бондаренко, Н.; Косянчук, С. (2021b). Класифікаційна модель запитань для реалізації в освітньому процесі. *Нова педагогічна думка*, 1(105), 12–17. DOI: 10.37026/2520-6427-2021-105-1-12-17. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724888>.
- Васкївська, О. Є.; Кизенко, В. І. (2017). Стан і перспективи розвитку умінь діалогічного спілкування старшокласників засобами сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ, 18, 5–13.
- Зуев, Д. Д. (1983). Школьный учебник. Москва: Педагогика.
- Кизенко, В. І. (2018). Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика: монографія. Київ: Вид. дім «Слово».
- Кодлюк, Я. П. (2016). Ключові компетентності у змісті підручників для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, 17, 182–191.
- Лукіна, Т. О. (2004). Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу. Київ: Академія.
- Підласий, І. П. (1998). Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. Київ: Україна.
- Топузов, О. (2015). Компетентнісні засади сучасного підручникотворення. *Український педагогічний журнал*, 3, 36–47.
- Топузов, О. М. (2012). Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ: Педагогічна думка, 12, 241–247.
- Трубачева, С. Е. (2011). Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ: Педагогічна думка, 11, 17–22.
- Франсуа-Марі, Жерар; Ксав'є, Рожер. (2001). Як розробляти та оцінювати шкільні підручники. Київ: Анод.

References

- Bespalko, V. P. (1988). *Teoriya uchebnyka: Dydaktycheskyi aspekt*. Moskva: Pedahohyka, 1988. (in Russian).
- Bondarenko, N. (2020a). Ukraina pid «novoiu parasolkoiu hramotnosti». *Nova pedahohichna dumka*. 2020. № 2 (102), 55–59. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721413>. (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V. (2020b). Rozvyvaiemo kluchovi kompetentnosti: mizhpredmetnyi aspekt. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 4, 33–40. (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V. (2020c). Chytatska hramotnist ukrainskoho uchnivstva: aktsenty PISA-2018. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 96–103. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721386>. (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V. (2021a). Resursnyi potentsial umizhpredmetnennia u kompetentnisnomu navchanni movy. *International scientific innovations in human life. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference*. Cognum Publishing House. Manchester, United Kingdom. 2021, 107–116. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726150>. (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V. (2021b). Mediatekst yak resurs osuchasnennia y zbahachennia zmistu pidruchnyka ukrainskoi movy. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats*, 27, 15–26. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729474>. (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V.; Vaskovskaia, E. E.; Kosianchuk, S. V. (2021). Dyalohyzatsiia kak resurs yzucheniia yazyka v kontekste obnovlenniia tradytsionnykh metodov obuchenii. *Humanitarian Balkan Research*, 5, 1(11), 10–15. DOI: 10.34671/SCH.HBR.2021.0501.0001. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724617>. (in Russian).
- Bondarenko, N. V.; Kosianchuk, S. V. (2017a). Reformuvannia navchalnykh program: bilshе zapytan, nizh vidpovidei. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 112–119. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712203/BNV KSV 17 UPZh2.pdf>. (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V.; Kosianchuk, S. V. (2017b). Udoskonalennia ekspertyzy shkilnykh pidruchnykiv. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 98–103. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706610/BNV KSV 17 UPZh 01.pdf>. (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V.; Kosianchuk, S. V. (2018a). Rozvytok zhyttievnykh kompetentnosti starshoklasnykiv zasobamy pidruchnyka ukrainskoi movy. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. Kyiv, 21, 44–56. (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. V.; Kosianchuk, S. V. (2018b). Sotsialnyi aspekt formuvannia ukrainskomovnoi kompetentnosti starshoklasnykiv. *Humanitarnyi visnyk Poltavskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu imeni Yurii Kondratiuka*. Poltava: PoltNTU imeni Yurii Kondratiuka, 3, 99–113. (in Ukrainian).
- Bondarenko, N.; Kosianchuk, S. (2021a). Propozytyvne dumannia yak determinanta aksiolohizatsii osvithnoho protsesu. *Selected aspects of digital society development*. Monograph (ed. by T. Nestorenko and A. Ostenda). Publishing House of University of Technology, Katowice, 106–114. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725705>. (in Ukrainian).
- Bondarenko, N.; Kosianchuk, S. (2021b). Klasyfikatsiina model zapytan dlia realizatsii v osvithnomu protsesi. *Nova pedahohichna dumka*, 1(105), 12–17. DOI: 10.37026/2520-6427-2021-105-1-12-17. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724888>. (in Ukrainian).
- Vaskivska, O. Ye.; Kyzenko, V. I. (2017). Stan i perspektyvy rozvytku umin dialohichnoho spilkuvannia starshoklasnykiv zasobamy suchasnoho pidruchnyka. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats*. Kyiv, 18, 5–13. (in Ukrainian).

- Zuev, D. D. (1983). Shkolnyy uchebnyk. Moskva: Pedahohyka. (in Russian).
- Kyzenko, V. I. (2018). Variatyvnyi komponent zmistu osvity v osnovnii i starshii shkoli: teoriia i praktyka: monohrafiia. Kyiv: Vyd. dim «Slovo». (in Ukrainian).
- Kodliuk, Ya. P. (2016). Kliuchovi kompetentnosti u zmist pidruchnykiv dlia pochatkovoï shkoly. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 17, 182–191. (in Ukrainian).
- Lukina, T. O. (2004). Yakist ukrainskykh pidruchnykiv dlia serednikh zahalnoosvitnikh shkil: problemy otsiniuvannia i rezultaty monitorynhu. Kyiv: Akademiia. (in Ukrainian).
- Pidlasyi, I. P. (1998). Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv. Kyiv. Ukraina. (in Ukrainian).
- Topuzov, O. (2015). Kompetentnisi zasady suchasnoho pidruchnykotvorennia. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, 3, 36–47. (in Ukrainian).
- Topuzov, O. M. (2012). Rol i mistse pidruchnyka v realizatsii kompetentnisnoho pidkходу do navchannia. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. Kyiv: Pedahohichna dumka, 12, 241–247. (in Ukrainian).
- Trubacheva, S. E. (2011). Transformatsiia funksii shkilnoho pidruchnyka v umovakh kompetentnisnoho pidkходу. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. Kyiv: Pedahohichna dumka, 11, 17–22. (in Ukrainian).
- Fransua-Mari, Zherar; Ksavie, Rozher. (2001). Yak rozrobliaty ta otsiniuvaty shkilni pidruchnyky. Kyiv: Anod. (in Ukrainian).

Nelly Bondarenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher of the Department of Teaching Ukrainian Language and Literature of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

QUALITY OF TEXTBOOKS IN THE FOCUS OF EXPERT ASSESSMENT

In the article, the author considers the problem of school textbook quality in the context of modernization of educational content. The urgency of the problem of creating a modern high-quality textbook in view of the transformation of the structure of knowledge in the digital society, taking into account various sources for deepening knowledge and general development of multimedia learning tools is also substantiated. Researchers in the field of education recognize that there is no holistic theory of the modern textbook; there is no standard of the textbook; The method of evaluating the school book is not optimal, there is a need for thorough recommendations for writing a textbook for those authors who do not yet have experience in textbook creation. That is why the development of these aspects requires a rational system approach.

The author characterizes the requirements for a competitive personality, the main role in the formation of which belongs to the textbook. The article reveals the key characteristics of the main means of learning and didactic approaches, principles and categories that form the foundation of competency-based learning.

Scientific works on the problems of theory and practice of textbook creation are analyzed. «White spots» in the development of certain aspects of educational competence that prevent their implementation in the textbook. Factors influencing the effectiveness of the textbook are identified. The parameters according to which the examination of Ukrainian language textbooks for the 5th grade was carried out are presented.

Based on the data of the examination, the positive tendencies are singled out and the prospects of their development are outlined; typical shortcomings were identified, as well as their objective and subjective reasons. The emphasis is placed on the inexpediency of producing a large number of textbooks that differ only in didactic material, and the quality should be better. It is necessary to optimize the number of textbooks in the same subject based on their alternative as a defining criterion. It is necessary to improve the methodology of expert evaluation of potential textbooks and the procedures for their competitive selection. The author provides suggestions and recommendations that will allow authors of school textbooks to avoid mistakes and improve the quality of potential textbooks.

Keywords: general secondary education institutions; textbook creation; quality of textbooks; expertise of textbooks.