

ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ПОГЛЯД КРИЗЬ ПРИЗМУ ЗАСАДНИЧИХ ІДЕЙ ДІЯЛЬНІСНОГО, ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ТА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДІВ

А. М. Фасоля,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті подано визначення дефініцій «підхід», «компетентний учень-читач»; схарактеризовано основоположні для української освіти підходи – діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний; окреслено мету та ключові ознаки навчання літератури, побудованого на засадах цих підходів; розкрито роль підручника, сформульовано вимоги до змістового наповнення і методичного апарату навчальної книги з літератури.

Ключові слова: *підручник, підхід, особистісно зорієнтоване навчання, компетентний учень-читач, суб'єктний досвід, організаційно-діяльнісні уміння, принципи, мета освіти, діалогічність, ситуативність, читацький розвиток, учитель-фасилітатор.*

Постановка проблеми. Задекларована в нормативних освітніх документах теза про розвиток української освіти на засадах діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів потребує розробки як на рівні визначення теоретичних основ реалізації, так і створення відповідного методичного забезпечення, зокрема шкільного підручника.

Проблема створення навчальної книги, яка відповідає б вимогам часу, була актуальною завжди. Нині вона загострюється ще й з огляду на перехід суспільства у нову фазу розвитку – постідустріальну, коли підручник втрачає свою виняткову роль носія знань, оскільки визначальною стає не кількість інформації, а уміння знаходити, обробляти та застосовувати її.

Виникнення нових запитів спонукає науковців до активних пошуків відповіді на запитання: «Яким же має бути підручник ХХІ століття?». Зазначене стосується усіх предметів, зокрема й літератури.

Аналіз тенденцій підручникотворення в галузі літературної освіти засвідчує перевагу традиційних підходів. Отже, маємо яскраво виражену суперечність між запитамі суспільства, вимогами документів, що регламентують організацію навчання літератури, і практикою їх реалізації.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми створення підручника, який реалізував би засадничі ідей діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, стали об'єктом уваги таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як Р. Арцишевський, Н. Бібік, С. Бондар, М. Головка, Т. Засекіна, Я. Кодлюк, Л. Курач, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко, Г. Смагін, О. Топузов, С. Трубачева, А. Хуторський та інших.

У галузі літературної освіти відзначимо публікації Є. Волошук, М. Галушка, О. Ісаєвої, Ю. Ковбасенка, О. Куцевол, Л. Неживої, О. Ніколенко, В. Оліфіренка, О. Савченко, Л. Сімакової, В. Снегірьової, Г. Токмань, Т. Хорошковської, Л. Чеховської, В. Шуляра, Г. Гранік та інших дослідників. Їхні пошуки спираються на актуальні й наразі ідеї попередників: О. Бандури, Тетяни та Федора Бугайків, Н. Волошиної, Б. Степанишина.

Формулювання мети статті. Метою статті є розгляд змістового наповнення і методичного апарату підручника з української літератури з позицій діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, пошук відповіді на питання: «Яким має бути перелік якостей навчальної книжки, аби вона могла сприяти досягненню головної мети літературної освіти – розвитку особистості школяра, формуванню його предметних і ключових компетентностей, становленню кваліфікованого учня-читача?».

Прояснення цього питання має не лише теоретичне значення, чіткі орієнтири потрібні авторам для створення особистісно та компетентнісно зорієнтованого підручника з літератури.

Виклад основного матеріалу. Пошук відповіді на ключове питання потребує з'ясування сутності засадничих педагогічних підходів.

Насамперед варто розглянути дефініцію «підхід». Узявши за основу визначення цього поняття О. Лебедевим [6, с. 3], трактуємо «підхід» як сукупність загальних принципів, які, залежно від обраної мети, визначають критерії відбору змісту освіти, сутність і засадничі ідеї організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів.

Упродовж багатьох десятиліть у школі домінував знанневий підхід. Головним завданням вважалася передача учням певного обсягу знань та вироблення на їх основі певної сукупності предметних умінь. Хоча розвиток особистості й декларується, але насправді є «побічним продуктом». Переважають пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи. Провідна роль у навчальному процесі належить учителям. Учень виступає об'єктом впливу. Критерієм визначення рівня навчальних досягнень є їх відповідність встановленому зразку.

З часом суспільне замовлення зазнало змін: нові умови життя й організації виробництва посилили значення володіння узагальненими способами мисленнєвої діяльності, самостійності й активності. Вагому роль починають відігравати принципи рефлексивності, активності, варіативності.

Ключовим словом стає «діяльність». Однак ідеться не про будь-яку діяльність, а лише про таку, що сприяє становленню суб'єктності особистості. Зміст освіти складають не лише предметні, а й загальнонавчальні знання й уміння, досвід діяльності й емоційно-ціннісного ставлення. Усе більшого значення набувають методи практичного спрямування, проблемного викладу. У школу повертаються проектні технології, навчання набуває ознак діалогічності, приділяється увага виробленню організаційно-діяльнісних умінь, створенню ситуації успіху на заняттях. Пропагується робота в парах, групах.

Учитель виступає в ролі керівника-організатора. Оцінюється рівень сформованості практико-орієнтованих умінь учня на різних етапах навчання.

Наступний засадничий підхід – компетентнісний – проголосив метою освіти розвиток учня як суб'єкта не лише учіння, а й практичної діяльності, формування здатності та готовності діяти в умовах невизначеності. Відтак сутнісним стає створення умов для формування досвіду самостійного вирішення проблем.

Компетентнісний підхід базується на принципах системності, синергичності, ситуативності, рефлексії, особистісного цілевизначення, діагностичності, співтворчості, міждисциплінарності.

Провідними за компетентнісного підходу є методи проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький; прийом створення ситуації вибору, успіху, рефлексивної підтримки, діалог, ігри, проєктивні технології; форми парної, групової, колективної діяльності.

Оцінювання набуває більш суб'єктивного характеру, змінюються його форми (портфоліо, аркуші самооцінювання тощо). Учитель виступає в ролі організатора-керівника.

Як бачимо, сутнісні ознаки діяльнісного і компетентнісного підходів багато в чому схожі. Однак між ними є суттєві відмінності:

1) «кінцевою метою діяльнісного підходу ... є ... перетворення того, хто навчається, у суб'єкта учіння», а компетентнісний підхід «повинен забезпечити ... *трансформацію суб'єкта учіння у суб'єкта ... практичної діяльності*»;

2) «якщо за діяльнісного підходу фрагменти практики виступали засобом формування знань як переконань, то за компетентнісного підходу ця формула змінюється: навчальні надбання стають засобом досягнення цілі формування людини досвідченої» [2].

Далі схарактеризуємо особистісно зорієнтований підхід. Навчання передбачає «вирощування» учня (А. Хуторської), формування здатності та готовності до саморозвитку і самовдосконалення на основі освоєння механізму самопізнання та самотворення. Вивчення предмета – засіб досягнення мети.

Базові принципи – гуманізму, синергетичний, діяльнісний, діалогічної взаємодії, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, навчальної рефлексії, первинності учнівської продукції, опертя на суб'єктний досвід, продуктивності навчання.

Зміст освіти містить задане зовні та суб'єктний досвід життєтворення.

(Пам'ятаємо, що кожний наступний підхід «виростає» з попереднього і певною мірою «поглинає» його, вбираючи в себе та засадничі основи попередника: принципи, зміст освіти тощо).

Набувають вагомості методи стимулювання і мотивації учіння; організації та здійснення навчальних дій; контролю і самоконтролю; продуктивного навчання; різноманітні прийоми (дебати, проєктивні технології, ігри, створення ситуації вибору, успіху, рефлексивної підтримки, формування портфоліо) та форми (парна, групова, колективна).

Оцінюється зростання рівня володіння предметним матеріалом, загальнонавчальними вміннями й особистісне зростання учня порівняно із ним самим. Застосовуються як традиційні, так й інноваційні форми: словесне оцінювання, аркуші самооцінювання, портфоліо тощо.

Учень є суб'єктом не лише учіння, а й практичної діяльності, а й власної життєдіяльності. Учитель виступає у ролі фасилітатора.

Усі підходи тісно пов'язані між собою. Особистісно зорієнтований є «парадигмальним, стратегічним», компетентнісний впливає з діяльнісного і «є тактичним втіленням особистісно зорієнтованого», оскільки «має більш конкретний характер» [1, с. 125].

Узагальнивши зазначене вище, окреслимо мету та ключові ознаки навчання літератури, побудованого на засадах діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів.

Мета – створити умови (тобто задіяти відповідні методи, прийоми, види, засоби, форми роботи) для:

- 1) формування особистості школяра;
- 2) становлення учня як суб'єкта: а) читацької діяльності і читацького саморозвитку; б) навчальної діяльності загалом; в) життєтворчості;
- 3) формування компетентного учня-читача, який *любить читати й одержує від читання естетичну насолоду; має художній смак, сформоване критичне мислення, розвинену уяву, емпатію, образне мислення і мовлення; розглядає художній твір у єдності змісту («про що?») і форми («як?»); здатний налагодити діалогічну взаємодію з текстом; готовий до інтерпретації авторського задуму на основі власного читацького та життєвого досвіду; є суб'єктом читацької діяльності, читацького й особистісного розвитку; має сформовану систему загальнолюдських і національних цінностей.*

Ключові ознаки:

1. Діяльнісна основа (знання не подаються в готовому вигляді, а засвоюються в діяльності; осмислюються не лише знання, а й способи діяльності; учень оволодіває як предметними, так і загальнонавчальними, зокрема організаційно-діяльнісними, вміннями: цілевизначення, планування, організація, здійснення навчальної, у т. ч. читацької, діяльності, її рефлексії, оцінювання і корекції; формується механізм самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації).

2. Опертя на суб'єктний досвід учня («відправною і кінцевою точками» роботи з навчальним матеріалом є читацький і життєвий досвід школяра: актуалізувавши емоційно-ціннісне ставлення до морально-етичних проблем, які розглядатимуться на уроці, учитель переходить до вивчення художнього твору, щоб повернутися «до учня» для зіставлення життєвих позицій автора, героя, однокласників і особистісної учнівської на початку та в кінці заняття).

3. Первинність учнівської продукції (учень ще до вивчення художнього твору створює власний творчий продукт – есе, усну обґрунтовану відповідь щодо поглядів на ту чи іншу проблему, ілюстрацію тощо).

4. Суб'єкт-суб'єктні відносини: у навчанні взаємодіють два суб'єкти – учень-читач і вчитель – читач, помічник, порадник, фасилітатор.

5. Діалогічність (налагодження діалогу «учень – автор», «учень – герой», «учень – однокласники», «учень – учитель», «учень і його внутрішній світ»; суть діалогу полягає у спільному пошуку відповіді на певні життєво-сміслові питання, пов'язані з виучуваним твором).

6. Ситуативність. Процес навчання становить «ланцюжок» ситуацій:

а) успіху;

б) вибору (учень має право на вибір цінностей, змісту навчального матеріалу та способів його опрацювання, бажаного рівня навчальних досягнень тощо);

в) затребуваності прояву учнем особистісних функцій (вправління «бути особистістю»);

г) компетентнісно зорієнтованих, у яких засвідчується рівень сформованості предметних чи ключових компетентностей (пов'язано з такою специфічною ознакою компетентності, як ситуативність прояву).

7. Домінування активних та інтерактивних методик, технологій; парної та групової роботи; продуктивної, творчо-пошукової, проектної діяльності.

8. Зміна функцій і форм оцінювання. Зростання ролі самооцінювання. Застосування аркушів само- і взаємооцінювання, усного оцінювання, заохочувального оцінювання, портфоліо тощо.

9. Варіативність:

а) методик і технологій навчання;

б) завдань для роботи на уроці;

в) способів представлення й опрацювання навчального матеріалу;

г) домашніх завдань.

10. Рефлексивність. Учень знаходиться в атмосфері постійного аналізу й оцінювання діяльності (власної та однокласників): «Що я (ми) роблю (робимо)? З якою метою? Чому саме так? А як по-іншому це можна зробити? Навіщо це мені? тощо; рівня свого особистісного й читацького розвитку (формування образу «Я-особистість» і «Я-читач»: реальний, бажаний, ідеальний); відповідності досягнутого та запланованого, реалізації визначених цілей тощо. Саме з урахуванням цих ознак має будуватися підручник з літератури. Його проектування розпочинаємо з міркувань про те, чого він має навчити, і якими засобами можна досягти запланованої мети [7, с. 568].

Чого ж має навчити підручник з літератури? Відповімо дещо перефразувавши визначені Ж. Делором фундаментальні принципи сучасної освіти:

1. Пізнавати і розуміти¹:

• себе як особистість (Хто я? Який я? Чому я саме такий?);

• себе як читача (Який я читач? Чому я люблю/не люблю читати?);

• світ – навколишній (у розмаїтті явищ, характерів, фактів) і світ художнього твору (в авторській оцінці та судженнях героїв);

• своє місце у світі (Чого я хочу? Яким я хочу бути? А чи можу я бути таким? А що для цього потрібно зробити? Що я знаю і вмію, а що – ні? Яким я хочу бути читачем? тощо).

2. Діяти:

¹ Той, хто пізнає, ставить питання «Хто/що це?», хто прагне зрозуміти – «Чому це саме таке?»

- самостійно здобувати і застосовувати знання (поняття «самостійно» в даному контексті трактуємо як здатність до самоорганізації та самотворення себе як особистості і як читача);

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

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

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

- керувати своїм особистісним і читацьким розвитком, що передбачає наявність образу «Я-особистість»/«Я-читач» (реальний, бажаний, ідеальний); розуміння сутності та шляхів особистісного і читацького розвитку; уміння вибудувати індивідуальний шлях саморозвитку (від «Які знання (уміння, якості) я маю?» до «Що я маю зробити, у якій послідовності, щоб досягти поставленої мети (бажаного рівня особистісного/читацького розвитку?)»); сформованість організаційно-діяльнісних умінь;

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

- спробувати себе у різноманітних життєвих ролях; бути готовим постійно навчатися, змінюватися та пристосовуватися.

3. Жити: відчувати насолоду від читання, радість від досягнення цілей, переживання успіху, задоволення від спілкування, самореалізації і самоствердження тощо.

Якими ж засобами можна досягти запланованого? Формулюючи вимоги щодо змістового наповнення, методичного апарату, форми викладу тощо, виходимо з таких засад:

1. Зміст підручника повинен відповідати вимогам Державного стандарту, навчальної програми з літератури.

2. У сучасних умовах провідними функціями навчальної книги є мотиваційна, самоосвітня, розвивальна, управлінська, самоконтролю. Підручник повинен заохочувати учня до читання, «не лише нести учням певну навчальну інформацію, а й керувати процесом її засвоєння» (Р. Арцишевський), полегшувати процес засвоєння теоретичного матеріалу й оволодіння читацькими вміннями, розкривати суть пропонуєваних форм і методів роботи з художнім і науково-популярним текстом, допомогти у виробленні самостійності, підготувати до створення індивідуальної читацької траєкторії. Для учня він має бути «навігатором, який дає змогу ... вільно орієнтуватися в інформаційному навчальному середовищі» [5, с. 88], самовчителем з особистісного і читаць-

кого розвитку, для чого у змісті передбачаємо представлення розгорнутого опису процесу самонавчання.

Водночас для вчителя підручник повинен слугувати «дорожньою картою» (Т. Засекіна) реалізації вимог Державного стандарту, навчальної програми, містити матеріал для проведення уроків різних типів, давати змогу працювати на різному рівні складності з урахуванням індивідуальних стилів навчання учнів.

3. Підручник має бути: а) цікавим; б) зручним у користуванні; в) практико-орієнтованим; г) технологічним (Я. Кодлюк); ґ) простим за структурою, доступним за викладом навчального матеріалу; д) діалогічним.

4. Зміст формуємо на основі принципу мінімаксу: закладаємо мінімальну кількість матеріалу, потрібного для досягнення максимально можливого з огляду на проголошені цілі результату. Водночас може бути застосований і принцип надлишковості: надлишкова інформація дає учневі можливість працювати на бажаному рівні складності (звичайний, поглиблений) і реалізувати різні рівні домагань, а учителям організувати диференційоване навчання. Узгодження цих двох, здавалося б, взаємовиключних принципів можливе за рахунок відповідного структурування, розміщення й оформлення тексту, коли додаткова інформація друкується дрібнішим шрифтом, з певним виділенням тощо.

5. У змісті має бути представлено:

- систему теоретичних понять, що охоплює не лише традиційні літературознавчі, а й такі, що стосуються сутності читацької діяльності, читача, видів читання тощо;

- способи учіння та пізнання, самоорганізації тощо;

- цілі вивчення теми і критерії оцінювання результативності навчання, перелік запитань та завдань для самоперевірки, тематичного оцінювання;

- таблиці, схеми, алгоритми, поради, вказівки щодо організації самостійного опрацювання навчального матеріалу.

6. Серед форм викладу навчального матеріалу – інформаційно-пояснювальна, проблемно-розмірковувальна, діалогічна [4, с. 28] – перевагу надаємо двом останнім.

7. Система вправ і завдань повинна відповідати віковим особливостям учнів, спиратися на їхній життєвий досвід, спрямовуватися на формування елементів структури читацької компетентності (О. Савченко); усвідомлення потреби в самонавчанні, формування ключових компетентностей; вироблення загальнонавчальних, зокрема організаційно-діяльнісних умінь (цілевизначення, планування, організація, здійснення, рефлексія, оцінювання читацької діяльності та читацького розвитку); оволодіння різноманітними читацькими стратегіями [8]; осмислення себе, свого особистісного і читацького розвитку («Пізнати себе – цю роботу не можна передоручити іншому ... Чим більше вправ на осмислення себе, своїх перспектив, тим гнучкішою й еластичнішою стає психіка дитини, тим успішніше вона входить у соціальні зв'язки» [3, с. 20]); створення умов для вправління «бути особистістю», «компетентним читачем»,

тобто уявити себе (спробувати) в різних ролях (автор, читач, критик, герой того чи іншого твору); оволодіння ключовими компетентностями (інформаційно-комунікаційна, комунікативна тощо); вироблення умінь «вчитувати» з тексту непрямо представлену інформацію; вести діалог із текстом (автором, героями) і самим собою; рефлексивне осмислення своїх дій, особливостей, змін у читацькому розвитку; вироблення індивідуальної читацької траєкторії.

Завдання і вправи повинні бути різноманітні за змістом, формою, диференційованими за рівнем складності; зацікавлювати оригінальністю, несподіваністю формулювань; містити у своєму складі значну частину компетентнісно зорієнтованих завдань і задач; представляти різні точки зору щодо певного факту, явища, твору, героя тощо; заохочувати учнів до розгляду проблем, фактів, явищ з різних точок зору, позицій (автора, критика, читача, героя); орієнтувати учнів на самостійне опрацювання певних питань.

Висновки. Створення підручника з української літератури на засадах діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів є одним із найактуальніших і водночас надзвичайно складних завдань, оскільки вимагає інтеграції їх основних положень, урахування потреб учнів і запитів учителя, реалізації вимог, які часто виглядають як різновекторні та взаємовиключні (спрямованість на особистісний розвиток учня і оволодіння предметними і ключовими компетентностями, в основі яких – нормативні вимоги щодо рівня сформованості компетенцій; мінімізація змісту і водночас його надлишковість; технологічність, алгоритмізованість представлення навчального матеріалу та необхідність врахування індивідуальних стилів навчання, свободи вибору тощо).

Реалізація теоретичних положень щодо вимог до сучасного підручника, сформульованих у працях українських учених, потребує внесення змін до Державного стандарту, навчальних програм, у яких має бути детально розписано діяльнісний і особистісний компоненти, та критеріїв оцінювання навчальних і особистісних результатів навчання.

Необхідними також є зміни, внесені до критеріїв оцінювання рукописів підручників під час проведення експертизи.

Робота з таким підручником вимагає належної підготовки вчителя-словесника.

Водночас накопичений досвід підручникотворення дає підстави для оптимістичних прогнозів: навчальну книгу, яку буде цікаво читати учневі у школі та перечитувати після її закінчення, буде створено (зрештою, така вимога часу!).

Література

1. Баханов К. О. Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу : посібник для вчителя / К. О. Баханов. – Х. : Видавнича група «Основа», 2012. – 127 с. – (Б-ка журн. «Історія та правознавство». – Вип. 10 (106).
2. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / І. Д. Бех. – Режим доступу: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>

3. Бібік Н. М. Авторська концепція підручників «Я у світі» для 3 і 4 класів / Н. М. Бібік // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Національна академія педагогічних наук України ; Інститут педагогіки. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 17–24.

4. Бондар С. П. Роль і значення навчального тексту підручника у розвитку пошуково-дослідницької компетентності старшокласників / С. П. Бондар // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Національна академія педагогічних наук України ; Інститут педагогіки. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 24–32.

5. Варава В. Ю., Гораш К. В. Застосування європейських критеріїв оцінювання якості у створенні українських шкільних підручників / В. Ю. Варава, К. В. Гораш // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Національна академія педагогічних наук України ; Інститут педагогіки. – К. : Пед. думка, 2014. – Вип. 14. – С. 86–95.

6. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

7. Пометун О. І., Гупан Н. М. Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми / О. І. Пометун, Н. М. Гупан // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Національна академія педагогічних наук України ; Інститут педагогіки. – К. : Пед. думка, 2014. – Вип. 14. – С. 564–573.

8. Щукін А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукін. – М. : Астроль, 2008. – 746 с.

References

1. Bakhanov K. O. Navchannia istorii v shkoli pid kutom zoru kompetentnisnogo pidkhotu : posibnyk dlia vchytelia / K. O. Bakhanov. – Kh. : Vydavnycha hrupa «Osnova», 2012. – 127 s. – (B-ka zhurn. «Istoriia ta pravoznavstvo»). – Vyp. 10 (106).

2. Bekh I. D. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti [Elektronnyi resurs] / I. D. Bekh. – Rezhym dostupu: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>

3. Bibik N. M. Avtorska kontseptsiiia pidruchnykiv «Ya u sviti» dlia 3 i 4 klasiv / N. M. Bibik // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy ; Instytut pedahohiky. – K. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 17–24.

4. Bondar S. P. Rol i znachennia navchalnoho tekstu pidruchnyka u rozvytku poshukovo-doslidnytskoi kompetentnosti starshoklasnykiv / S. P. Bondar // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy ; Instytut pedahohiky. – K. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 24–32.

5. Varava V. Yu., Horash K. V. Zastosuvannia yevropeiskykh kryteriiv otsiniuvannia yakosti u stvorenni ukrainskykh shkilnykh pidruchnykiv / V. Yu. Varava, K. V. Horash // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy ; Instytut pedahohiky. – K. : Ped. dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 86–95.

6. Lebedev O. E. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii / O. E. Lebedev // Shkol'nye tehnologii. – 2004. – № 5. – S. 3–12.

7. Pometun O. I., Hupan N. M. Proektuvannia shkilnoho pidruchnyka: vymohy i problemy / O. I. Pometun, N. M. Hupan // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy ; Instytut pedahohiky. – K. : Ped. dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 564–573.

8. Shhukin A. N. Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar / A. N. Shhukin. – M. : Astrol', 2008. – 746 s.

**УЧЕБНИК ПО УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ВЗГЛЯД
СКВОЗЬ ПРИЗМУ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО, ЛИЧНОСТНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ**

В статье подано определение дефиниций «подход», «компетентный ученик-читатель»; охарактеризованы основополагающие для украинского образования подходы – деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный; очерчены цель и ключевые признаки обучения литературе, построенного на основании этих подходов; раскрыта роль учебника, сформулированы требования к содержанию и методическому аппарату учебной книги по литературе.

***Ключевые слова:** учебник, подход, личностно ориентированное обучение, компетентный ученик-читатель, субъектный опыт, организационно-деятельностные умения, принципы, цель образования, диалогичность, ситуативность, читательское развитие, учитель-фасилитатор.*

Fasolia A.

**TEXTBOOK ON UKRAINIAN LITERATURE: A VIEW THROUGH
THE PRISM OF THE FUNDAMENTAL IDEAS OF THE ACTIVITY,
STUDENT-CENTERED AND COMPETENCY-BASED APPROACHES**

In the article the urgency of developing a new generation of textbooks for literature; given the definition of «approach», «competent student-reader»; outlines the fundamental ideas fundamental to the Ukrainian school of pedagogical approaches – active, learner-centered, competency, their differences and relationships. The author sees the purpose of education literature on the basis of activity, student-centered, competency-based approaches in creating the conditions for personal and readership of the student development, its formation as a subject of a library, educational and giftware activity, the formation of competent student-reader; gives a list of key characteristics of the educational process: the activity base, the reliance on the subjective experience of the pupil, primary pupil product, the subject-subject relations between teacher and student, dialogue, pragmatism, variation, reflectivity, etc.

The role of the textbook in this process, the fundamental approaches to the formation of the content and methodological apparatus of an educational book for literature

***Keywords:** textbook, approach, student-centered learning, competent student-reader, subjective experience, activity skills, principles, purpose of education, dialogism, situational, reader development, the teacher is a facilitator.*