


## СУЧАСНИЙ ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПІДРУЧНИКІВ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Світлана Науменко,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу моніторингу  
та оцінювання якості загальної середньої освіти  
Інституту педагогіки НАПН України

 <https://orcid.org/0000-0002-8279-4427>

 [sveta\\_naum@ukr.net](mailto:sveta_naum@ukr.net)

У статті висвітлено зарубіжний досвід оцінювання якості підручників географії для закладів загальної середньої освіти. Виявлено, що одним із трендів у зарубіжній практиці підручникотворення є зосередження уваги переважно на аналізі структурних складників підручника географії (текстовий та ілюстративний матеріал, система вправ і завдань тощо) у контексті реалізації (1) ключових позицій модельної та/або навчальної програми, а також (2) ролі підручників в оцінюванні результатів навчання, сформованості набутих компетентностей та їх застосуванні на практиці, можливості здійснювати самооцінювання, забезпеченні розвитку просторового й креативного мислення, сприянні мультикультурній (полікультурній) освіти, підготовці до самостійного способу життя й самореалізації.

Акцентовано увагу на висновках зарубіжних дослідників щодо проблем сучасного підручникотворення, зокрема: обмежених механізмів реалізації концепцій реформування освіти та можливостей для розвитку в здобувачів просторового мислення і критичної мультикультурної (полікультурної) освіти; наявності поверхневої, а в деяких випадках і недостовірної інформації; відтворення стереотипних поглядів; необхідності доопрацювання (вдосконалення) переважної більшості підручників географії тощо.

З'ясовано, що у зарубіжній практиці актуалізується роль учителя щодо формування в учнів/учениць знань, умінь, навичок у порівнянні з підручником, який стає допоміжним засобом у сучасних дидактичних системах.

Окреслено перспективи подальших вітчизняних досліджень проблем підручникотворення для закладів загальної середньої освіти з позицій сучасних зарубіжних підходів до оцінювання їх якості та відповідності сучасним світовим тенденціям.

**Ключові слова:** якість підручника; підручник географії для закладів загальної середньої освіти; зарубіжний досвід та тенденції сучасного підручникотворення; перспективи розвитку вітчизняного підручника.

**Постановка проблеми.** Підручник був і залишається стрижневим елементом дидактичних систем навчання. При цьому його роль і функції суттєво змінюються, що, відповідно, зумовлює необхідність якісного оновлення як методології, так і технології сучасного підручникотворення. Нові підходи щодо проектування навчальної книжки набули особливої актуальності під час широкого запровадження дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень та воєнного стану. Шкільний підручник із інструменту передачі предметного змісту освіти та основного його джерела для учнів/учениць і вчителя стає засобом мотивації здобувачів освіти до навчання та формування в них вміння самостійно вчитися (Савченко, 2012, с. 94, 97, 494). При цьому не лише зміст та методичний апарат підручника, а і його дизайн та поліграфія, адитивність із сучасними технологіями підтримки освітнього процесу значною мірою впливають на реалізацію інформаційної, навчальної, виховної, розвивальної, мотиваційної і контролювальної функцій.

Підручник стає своєрідним навігатором, який дає можливість здобувачам освіти знаходити орієнтири для розгортання освітньої діяльності відповідно до своїх пізнавальних можливостей і потреби самостійно навчатися (Савченко, 2012, с. 97).

Періодично змінюються покоління підручників: вони доопрацьовуються (згідно із результатами апробації) та розробляються нові (відповідно до концепцій нових освітніх реформ та суспільних запитів). Також змінюється аудиторія користувачів навчальної книжки та сприйняття підручників здобувачами освіти, педагогами, батьками та громадськістю, а вимоги до підручників постійно зростають. Створення новітнього підручника для закладів загальної середньої освіти є одним із пріоритетів розбудови Нової української школи (далі – НУШ). Відтак проблема якості шкільного підручника залишається актуальною та потребує розроблення з урахуванням надбань вітчизняного підручникотворення та зарубіжного досвіду.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Саме в контексті реформи НУШ вітчизняні науковці широко досліджують проблему якісного шкільного підручника. Так, у працях Н. Бібік (Бібік, 2019) обґрунтовано функції підручника з курсу «Я досліджую світ» (для початкової школи) як невід’ємного складника навчально-методичного комплексу. Наголошено на ролі підручника як системотвірного ядра, що органічно сполучає всі компоненти та забезпечує їх цілісність і функціональність єдиних підходів до реалізації засад компетентнісного підходу.

У працях О. Савченко (Савченко, 2020) висвітлено потенціал нового підручника з літературного читання для 3 класу в рамках реалізації реформи НУШ. Визначено функції підручника, що реалізуються у взаємозв’язках, розкрито теоретичні й методичні засади реалізації змістових ліній Типової освітньої програми, подано орієнтири для впровадження нового підручника в освітній процес та особливості планування уроків з ним.

У статтях О. Вашуленко (Вашуленко, 2021; Вашуленко, 2022) розкрито методичний потенціал нових підручників «Українська мова та читання» для 2–4 класів (авторка Вашуленко О. В) щодо реалізації вимог змістових ліній Типової освітньої програми (Вашуленко, 2021). Наголошено, що методичний апарат авторських підручників створено на засадах дитиноцентризму, а їх змістове наповнення, структура і способи презентації

дидактичного матеріалу підпорядковуються формуванню в учнів/учениць початкової школи читацької, комунікативної та інших ключових компетентностей.

У працях Т. Яценко (Яценко, 2021; Яценко & Пахаренко, 2022) схарактеризовано методичний потенціал нових підручників української літератури та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) для 5 класу щодо ефективної організації самостійної читацької діяльності молодших підлітків; розкрито змістове наповнення нового підручника «Українська література» (автори: Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А.) в аспекті формування в учнів/учениць ключових компетентностей та окреслено особливості організації навчальної діяльності здобувачів освіти у процесі роботи з цим підручником.

О. Пометун та Н. Гупан (Пометун & Гупан, 2021; Пометун & Гупан, 2022) на прикладі авторських модельної навчальної програми і підручника «Досліджуємо історію і суспільство» висвітили методологію створення інтегрованого курсу з історії та громадянської освіти для 5 класу як ефективного й актуального способу компетентнісно орієнтованого навчання учнів/учениць ХХІ століття (Пометун & Гупан, 2022) та розкрили теоретичні й методологічні засади проектування нового підручника «Досліджуємо історію і суспільство» для 5 класу (Пометун & Гупан, 2021).

У статті В. Туташинського (Tutashynskiy, 2021) висвітлено особливості побудови нових підручників «Технології» для 5–6 класів.

Методичні аспекти створення підручників географії нового покоління на засадах інтегрованого навчання розкрито у працях Т. Назаренко (Назаренко, 2022) та В. Яценка (Яценко, 2022). Примітно, що в Новій українській школі географія викладатиметься як самостійний навчальний предмет із 6 класу. Відтак, реалізація оновленого змісту цього навчального предмету розпочнеться в 2023–2024 навчальному році. З огляду на це, зарубіжний досвід слугуватиме здійсненню випереджувальних досліджень як умови створення якісного підручника.

Загальні підходи до проектування нових 16 підручників для 5 класів закладів загальної середньої освіти, розроблених науковцями Інституту педагогіки НАПН України спільно із учителями і викладачами закладів вищої освіти, та переваги методичного апарату цих підручників (за результатами апробації) описано у праці О. Топузова та Т. Засекоїної (Топузов & Засекаїна, 2022) тощо.

У працях вітчизняних дослідників значна увага приділяється історичному досвіду створення шкільних підручників. Зокрема, представлено особливості відображення відомостей про культуру і побут країн, мова яких вивчалася, у змісті вітчизняних шкільних підручників з іноземних мов періоду 30–80-х рр. ХХ ст. (Пасічник & Пасічник, 2021), висвітлено питання конструювання методичного апарату шкільних підручників із суспільствознавчих предметів перших десятиріч незалежної України (Гупан, 2018).

Тенденції розвитку вітчизняного підручника української мови та механізми підвищення його якості як основного засобу навчання обґрунтовано у статті Н. Бондаренко (Бондаренко, 2022).

У працях Ю. Жука та співробітників відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України висвітлено результати

експериментальних досліджень щодо оцінювання вчителями та здобувачами закладів загальної середньої освіти ролі структурних складників сучасних шкільних підручників з точки зору їх використання учнями/ученицями для організації власної навчальної діяльності (Жук & Ващенко, 2020), користувацьких якостей підручника через оцінювання структурних складників підручників з природничих предметів (Zhuk & Naumenko, 2020), особливостей сприйняття старшокласниками структурних складників сучасних шкільних підручників з природничих предметів та залучення цих складників і Web-ресурсів до організації власної навчальної діяльності учнів/учениць (Жук & Ващенко, 2019).

Особливо затребуваними на сучасному етапі вітчизняного підручникотворення та в контексті інтеграції до світового освітнього простору є дослідження, в яких висвітлюється зарубіжний досвід шкільного підручникотворення. Наприклад, щодо запровадження цифрових підручників у навчальний процес закордоном (Николюк, 2018), потенціалу сучасних підручників близького зарубіжжя у контексті забезпечення підготовки здобувачів гімназійної освіти до складання підсумкової атестації у формі зовнішнього оцінювання (Головко & Науменко, 2018) тощо.

При цьому особливий науковий інтерес викликає зарубіжний досвід оцінювання якості підручників для закладів загальної середньої освіти з позицій експертів і користувачів та перспективи його використання в Україні. Натомість, як показав джерельний аналіз, такий досвід є недостатньо вивченим.

**Мета статті** – здійснити аналіз сучасних праць зарубіжних дослідників щодо оцінювання якості підручників для закладів загальної середньої освіти та визначити перспективи використання цього досвіду для розбудови вітчизняного підручникотворення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У працях зарубіжних авторів оцінювання якості шкільного підручника загалом, та географії, зокрема, здійснюється виходячи з того, що в сучасних умовах навчальна книжка хоча й залишається одним із основних і невід’ємних компонентів освітнього процесу, проте не є єдиним джерелом інформації для учнів/учениць. Основним напрямом аналізу підручника закордоном стає визначення функціональної ефективності його структурних складників щодо реалізації базових положень освітніх стандартів або концепцій реформування освіти. Наприклад, такі зарубіжні дослідники як О. Ясар (Okun Yasar) (Yasar, 2009), Д. Ян (Daihu Yang), Цз. Ван (Ziyang Wang) та Д. Сю (Di Xu) (Yang et al., 2015) розглядають підручники географії для закладів загальної середньої освіти в аспекті спрямованості їх методичного апарату, зокрема системи вправ і завдань, на ефективну реалізацію інноваційного та практичного складників навчальної програми.

Така увага до системи вправ і завдань серед інших структурних складників підручника визначається тим, що саме цей елемент «створює можливості для підтримки процесу навчання та викладання» (Trahorsch & Knecht, 2021, с. 56). На думку вчених, запитання та завдання скеровують уроки до заздалегідь визначених результатів навчання та дають можливість учням/ученицям залучитися до змісту предмета (Krause et al., 2021, с. 1). Правильно складені навчальні завдання є інструментом оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, а також можуть розширювати пояснювальний текст підручника, стимулювати в учнів/учениць пізнавальні процеси вищого рівня,

спрямовувати їх до роботи з іншими джерелами інформації та сприяти формуванню ключових компетентностей (Trahorsch & Knecht, 2021, с. 56). При цьому якість і структура навчальних запитань і завдань розглядається як один із важливих критеріїв якості.

У статті китайських дослідників Д. Яна, Цз. Вана та Д. Сю (Yang et al., 2015) здійснено аналіз вправ і завдань, що містяться в національних підручниках географії для закладів загальної середньої освіти, написаних до та після оновлення змісту географічної освіти в 2003 р. Відповідно до реформи актуальним визначалося розвантаження навчальної програми з географії, спрямування освітнього процесу на отримання учнями/ученицями лише фундаментальних географічних знань, умінь та навичок, формування в них афективних, психомоторних і когнітивних результатів навчання.

Учені проаналізували (1) кількість запитань і завдань в підручниках географії, створених за новою програмою, (2) їх типи та (3) спрямування (оцінювання когнітивних, афективних та психомоторних результатів (цілей) навчання). Було зроблено висновки, що очікуваного розвантаження не відбулося. Натомість, у нових підручниках, у порівнянні з попередніми, збільшилася кількість запитань і завдань та зменшилася їх різноманітність. Так, середня кількість запитань і завдань у відношенні на одну сторінку збільшилася майже вдвічі: з 0,65-0,73 до 1,32-1,49 (Yang et al., 2015, с. 240). При цьому переважали графічні завдання (з ілюстративним матеріалом) (31,9%) та закриті тестові завдання (з відповідями) (61,2%) (Yang et al., 2015, с. 242).

У підручниках нового покоління майже всі запитання та завдання були на оцінювання когнітивних результатів навчання (лише близько 0,9% становили завдання на оцінювання афективних і психомоторних результатів навчання) (Yang et al., 2015, с. 241). Відтак, на думку дослідників, система вправ та завдань не повністю відповідала одній із основних цілей – формування ключових компетентностей та потребувала суттєвого доопрацювання (щодо типів, обсягу та спрямування змісту запитань і завдань) (Yang et al., 2015, с. 244).

За О. Ясаром (Yasar, 2009) процес оцінювання у закладах загальної середньої освіти має стати повноцінним інструментом навчання. Мета оцінювання полягає не лише у виставленні оцінок, а й у виявленні труднощів та розробленні запобіжних заходів, наданні учням/ученицям об'єктивної інформації про їхній саморозвиток (Yasar, 2009, с. 51). З огляду на це, запитання та завдання в підручниках мають виявляти та оцінювати як результати навчання («продукт навчання»), так і сам процес їх досягнення та забезпечувати можливість здобувачам здійснювати самооцінювання (Yasar, 2009, с. 47). Саме з цих позицій О. Ясар здійснив аналіз запитань і завдань, які містилися в турецьких підручниках географії, розроблених на основі навчальних програм з географії двох поколінь (до та після 2005 р.). Дослідник зробив висновок щодо тенденції розбудови системи вправ у напрямі удосконалення інструменту самооцінювання учнями/ученицями нещодавно набутих знань, умінь і навичок, оскільки в підручниках достатньо представлені запитання та завдання, спрямовані на оцінювання когнітивних, сенсорних і психомоторних результатів навчання (Yasar, 2009, с. 47, 63).

Зарубіжні дослідники також значну увагу приділяють аналізу запитань і завдань у підручниках географії для закладів загальної середньої освіти з позицій їх ролі у

(1) набутті й застосуванні учнями/ученицями компетентностей; (2) підготовці здобувачів освіти до самостійного життя та самореалізації; (3) розвитку в учнів просторового мислення. За М. Саймон (M. Simon), О. Будке (A. Budke) та Ф. Шабіцом (F. Schäbitz) сучасні навчальні програми «спрямовані на компетентності та орієнтовані на результат», запитання і завдання в підручниках «мають важливе значення для набуття і застосування компетентностей» (Simon et al., 2020, с. 5). Зокрема, запитання і завдання на порівняння сприяють розвитку в учнів/учениць географічної компетентності. Вони вимагають від здобувачів освіти вмінь розмірковувати, аргументувати, критично мислити тощо. Це, своєю чергою, допомагає учням/ученицям здобувати географічні знання та набувати навичок формулювання суджень і спілкування (Simon et al., 2020, с. 10).

Дослідники проаналізували особливості реалізації запитань і завдань на порівняння (в яких здобувачі мають порівняти величини з метою виявлення подібності або відмінності, приклад, завдання на медіаграмотність та критичний аналіз документів) у понад 20 підручниках географії для закладів загальної середньої освіти Німеччини, Великої Британії та Франції. Було виявлено, що в підручниках Німеччини, Великої Британії та Франції у середньому міститься приблизно 9,2% запитань і завдань на порівняння, тоді як у французьких підручниках – 6,25%, в німецьких – 9,72%, в англійських – 11,72% (Simon et al., 2020, с. 6). При цьому переважна більшість запитань і завдань спрямовані на оцінювання простих когнітивних процесів – умінь зіставити й описати два об'єкти. Ці запитання та завдання не передбачають здійснення здобувачами освіти складних міркувань й аргументації.

На думку М. Саймона та О. Будке, такий розподіл пов'язаний з тим, що підручники географії, зокрема, та з природничої освіти загалом, часто зосереджуються «на кінцевому продукті відповідної науки, який розглядається як істина, а не на погляді на науку, як на конструктив для дебатів» (Simon & Budke, 2020, с. 15).

Особлива увага до завдань на порівняння пояснюється тим, що процес порівняння пов'язаний з компетентностями, що вдосконалюються з віком у процесі навчання учнів/учениць (Simon et al., 2020, с. 10). Саме тому з класу в клас кількість запитань і завдань на порівняння в підручниках збільшується. Також дослідниками виявлено, що систематичне використання наказових дієслів у формулюванні запитань і завдань є дуже корисним для розвитку компетентності порівняння (Simon et al., 2020, с. 11). Запитання і завдання на порівняння мають передбачати аргументацію, яка сприяє розвитку географічних компетентностей (Simon & Budke, 2020, с. 15).

За В. Майєром (V. Maier) та О. Будке (A. Budke) важливим інструментом формування практичних умінь у підручниках географії є запитання та завдання на планування (розв'язування проблем), оскільки вони орієнтовані на вирішення нагальних ключових соціальних, екологічних і просторових проблем, наприклад щодо зміни клімату, зменшення озонового шару тощо та на підготовку учня/учениці до самостійного способу життя й самореалізацію, наприклад, щодо подорожей, споживання органічної їжі тощо (Maier & Budke, 2016, с. 9, с. 21).

Запитання і завдання на планування потребують від здобувачів креативного мислення, творчого вирішення проблем. Їх важко оцінювати, адже вони не мають лише

однієї правильної відповіді. Саме тому їх кількість у підручниках географії – незначна. Наприклад, у британських підручниках географії міститься в середньому по 10% завдань на планування, а в підручниках географії з Північного Рейну-Вестфалії – по 4% (Maier & Budke, 2016, с. 17).

Завдання на планування важко знайти в галузі фізичної географії. Найчастіше вони містяться в таких галузях, як «Людина-довкілля» (людино-екологічний контекст) та соціальна географія. У підручниках Великої Британії завдання на планування найчастіше пов'язані із вирішенням соціальних, екологічних і просторових проблем, наприклад, щодо стихійних лих, зміни клімату, у підручниках з Північного Рейну-Вестфалії – стосуються індивідуальних досягнень цілей життя учня/учениці у сфері туризму, споживання, способу життя (в галузі соціальної географії) (Maier & Budke, 2016, с. 25).

За І. Джо (I. Jo) і С. В. Беднарцом (S. W. Bednarz) (Jo & Bednarz, 2009) та Р. Г. Дуарте (R. G. Duarte) (Duarte, 2018) у закладах загальної середньої освіти одним із найголовніших завдань географії є розвинути в учнів/учениць просторове мислення. Важлива роль у цьому відводиться підручнику географії, який містить карти, діаграми, графіки. Відтак запитання та завдання в підручниках мають вимагати від здобувачів не лише застосування вмінь використовувати просторові уявлення, а й створювати уявлення про географічні об'єкти (візуалізації) (Jo & Bednarz, 2009, с. 8).

За даними дослідників, у підручниках, які Техаське агентство освіти рекомендувало у 2003 р. для використання в курсі «Всесвітня географія», міститься лише 30% запитань і завдань на просторове мислення (Jo & Bednarz, 2009, с. 8). При цьому більша половина цих запитань і завдань потребували від учнів/учениць лише застосування базових навичок просторового мислення, зокрема, пригадати або розпізнати просторові об'єкти, що «недостатньо для розвитку навичок просторового мислення» (Jo & Bednarz, 2009, с. 11). Підручники мають менше 1/3 запитань і завдань на пояснення, порівняння і класифікацію та близько 13% – на оцінювання, узагальнення і створення просторового об'єкту (об'єктів) (Jo & Bednarz, 2009, с. 9, 11).

Р. Г. Дуарте здійснив аналіз бразильських підручників географії для 6–9 класів. Дослідник виявив, що вони містять велику кількість запитань і завдань на роботу учнів/учениць з картами. Проте, у них, як і в техаських підручниках, 2/3 запитань і завдань з картами обмежувалися запитаннями і завданнями на базові навички просторового мислення – знаходження географічного об'єкту, його ідентифікацію або розпізнавання, опис тощо (без будь якого аналізу) (Duarte, 2018, с. 5, 6). Тобто, ці підручники мають обмежені можливості щодо розвитку в учнів/учениць просторового мислення, пов'язаного з картографією, і не сприяють його розвитку на вищому рівні (Duarte, 2018, с. 6).

Зарубіжні дослідники велику увагу приділяють також питанням використання в підручниках географії ілюстративного матеріалу (наочність або візуальні об'єкти) та їх якості. Адже, «візуальні об'єкти, які містяться у підручниках, зокрема географії, є одним із найважливіших компонентів, що можуть полегшити процес навчання» (Trahorsch & Bláha, 2020, с. 1).

У статті Т. Янка (T. Janko) та П. Кнехта (P. Knecht) (Janko & Knecht, 2013) здійснено аналіз візуальних об'єктів (фотографій, рисунків, карт, графіків тощо), які місти-

лися в п'яти чеських підручниках географії (соціальної географії) для учнів/учениць 10–14 років, з позицій (1) їх абстрактності, (2) зв'язку з текстом та (3) влучністю підписів. У результаті дослідження виявлено, що переважну більшість (58,4%) візуальних об'єктів становлять світліни (реалістичні образи) (Janko & Knecht, 2013, с. 101). Нереалістичні (абстрактні) візуальні об'єкти (карти, графіки, схеми, таблиці тощо) складають приблизно одну третину: таблиці – 9,1%, карти – 8,1% тощо (Janko & Knecht, 2013, с. 93, 103). Усі візуальні об'єкти зв'язані з текстом та містять, переважно, розпізнавальні (48%) й розширювальні (28%) підписи (Janko & Knecht, 2013, с. 93, 104).

На думку дослідників, у підручниках географії фотографії є здебільшого лише ілюстративними компонентами до тексту, які не спонукають учнів/учениць до детальнішого розгляду предмету (Janko & Knecht, 2013, с. 96). Представлення навчального контенту у формі абстрактних візуальних об'єктів, кількість яких має залежати від віку учнів/учениць, їхніх уподобань і когнітивного розвитку, може прискорити і покращити процес опанування предмету (Janko & Knecht, 2013, с. 96). При цьому здобувачі освіти мають розуміти навчальну мету візуального об'єкту та його зв'язок з текстом.

За П. Трагоршем (P. Trahorsch) та Я. Д. Блахом (J. D. Bláha) у підручниках географії фізико-географічні явища краще зображати за допомогою фотографій, а соціально-економічні явища – у формі абстрактних візуальних зображень (Trahorsch & Bláha, 2020, с. 5). При цьому кількість візуальних об'єктів на сторінці має бути оптимальною: так, сторінка підручника із суцільним або майже суцільним текстом, знижує мотивацію учнів/учениць до використання цього засобу навчання, в той же час, як велика кількість візуальних об'єктів на сторінці підручника призводить до того, що функції пояснювального тексту використовуються не повністю й освітній потенціал візуальних об'єктів знижується (Trahorsch & Bláha, 2020, с. 4).

Дослідники О. Ясар та М. Шеремет (Yasar & Şeremet, 2007) виокремили 10 типів рисунків і фотографій за їх значенням у процесі навчання та запропонували рекомендації авторам підручників щодо їх розміщення в підручниках географії. Так, штрихові рисунки та фотографії мають відповідати віку учнів/учениць й особливостям їхнього розумового розвитку та досвіду (Yasar & Şeremet, 2007, с. 184). Кожна фотографія має відображати окрему та незалежну ідею, відображати на передньому плані головну думку (Yasar & Şeremet, 2007, с. 165). Використання карикатур має бути вибірковим, адже люди по-різному до них ставляться (Yasar & Şeremet, 2007, с. 166). Титульна сторінка підручника має якнайкраще відображати зміст та посилювати чарівність книжки (Yasar & Şeremet, 2007, с. 184).

І. Бенке (Y. Behnke) зазначає, що поєднання візуальних об'єктів з текстом (дизайн підручника) має сприяти успішності навчання здобувача освіти. Дослідниця проаналізувала понад 50 підручників географії з 12 європейських країн (Західної, Південної та Центральної Європи і Скандинавії), виданих після 2001 р., зосередившись на концепції дизайну підручників (Behnke, 2014, с. 56, 57).

У результаті дослідження І. Бенке дійшла висновку, що в сучасних підручниках географії міститься велика кількість візуальних об'єктів (графічних зображень), які представлені різними формами (фотографії, інфографіка, карти, супутникові зображення



тощо) та мають складну графіко-текстову структуру (Behnke, 2016, с. 39). У більшості випадків інформація, яка міститься у графічних зображеннях, подається також у тексті (Behnke, 2017, с. 75). Тобто, візуальні об'єкти не є самостійними частинами підручника.

Відтак, на думку дослідниці, корисним є використання парної графіки (порівняння графіків між собою для виявлення подібності та відмінності) (Behnke, 2016, с. 52). Також у підручниках має бути тісніший зв'язок між візуальними об'єктами та текстом. Різні форми подання інформації мають ефективніше підтримувати одна одну (Behnke, 2014, с. 65).

Отримання знань із візуальних об'єктів потребує від учнів/учениць більшого когнітивного навантаження, ніж читання тексту, і залежить від таких чинників, як попередні знання й інтереси здобувачів освіти, стратегії їхнього навчання, навичок графічної грамотності тощо (Behnke, 2017, с. 83). Аналіз та взаємозв'язок різних візуальних об'єктів із текстом вимагає від учнів/учениць здатності до абстракції та системного мислення, що має важливе значення для розуміння складних глобальних взаємозв'язків.

І. Бенке (Behnke, 2018) узагальнила сучасні підходи, представлені дослідниками з різних країн світу, щодо аналізу підручників для закладів загальної середньої освіти: (1) мова; (2) вплив соціокультурних та соціально-економічних чинників; (3) дизайн підручника; (4) когнітивні, афективні та поведінкові ефекти; (5) цифрові підручники.

За Й. Гечітом (Y. Geçit) (Geçit, 2010) навчальна ефективність письмових матеріалів (підручників, посібників тощо) залежить від (1) рівня читабельності матеріалу, (2) його змісту та (3) дизайну (макету і зовнішнього вигляду) (Geçit, 2010, с. 2207). Однією з фундаментальних характеристик підручника, які необхідні для того, щоб він виконував свої функції, є рівень читабельності тексту (Geçit, 2010, с. 2206). Учні мають швидко читати текст підручника і розуміти, що читають. Навчальна книжка має бути легкою для сприйняття здобувачами освіти, в ній має міститися значуща інформація, що надовго запам'ятовується і яка має співвідноситися з їхнім життям (Geçit, 2010, с. 2206).

Аналіз читабельності текстів турецьких підручників географії для 9 та 11 класів, які здійснив Й. Гечіт, показав, що вони не відповідають віковому рівню учнів/учениць: за кількістю географічних понять і термінів вони перевищують віковий рівень здобувачів освіти (у них міститься велика кількість географічних понять і термінів), а за довжиною слів і складів – нижчі за їхній віковий рівень (Geçit, 2010, с. 2218).

У зарубіжних дослідженнях актуальними є також питання оцінювання підручників географії з позицій учнів/учениць. На думку М. Трача (M. Tracz), «знання про те, як учень/учениця сприймає підручник, його зміст, мову, структуру тощо, є цінним ресурсом для розуміння основних освітніх концепцій та визначення ступеня пристосованості підручника до віку та інтелектуальних можливостей здобувачів освіти» (Tracz, 2016, с. 40). Так, наприклад, польські учні/учениці вважають зміст підручників географії одним із багатьох, але не найважливішим фактором, який впливає на розвиток їхнього інтересу до географії (Tracz, 2016, с. 41). Результати досліджень показують, що в здобувачів з віком зменшується важливість ролі підручника у стимулюванні інтересу до навчання (Tracz, 2016, с. 41).

Учні/учениці достатньо критично завжди ставляться до змісту та мови підручника, а також завдань та запитань у ньому. Натомість, позитивно оцінюють дизайн та полі-

графію сучасних підручників (Tracz, 2016, с. 35). Серед недоліків підручників також зазначаються подання надлишкової інформації («сухих» фактів, застарілого матеріалу), загальний і поверхневий виклад питань, науковий стиль (висока щільність понять, велика кількість непояснених понять), великі обсяги підручників (Tracz, 2016, с. 42).

На думку польських учнів/учениць, ідеальний підручник з географії має бути (1) цікавим (мати гарну обкладинку, містити кольорову графіку, зображення ландшафтів, пояснювальні малюнки), (2) добре структурованим (кілька шрифтів, важлива інформація виділена жирним шрифтом), (3) написаний простою і зрозумілою мовою та містити прості пояснення нових понять, (4) містити глосарій ключових понять, приклади екзаменаційних завдань та інформацію, яка буде корисною для повсякденного життя (Tracz, 2016, с. 44).

Ще одним цікавим аспектом, в якому зарубіжні дослідники здійснюють аналіз підручників географії, є їх роль у розвитку в учнів/учениць критичної мультикультурної (полікультурної) освіти.

На думку Дж. Ашера (J. Usher), критична мультикультурна (полікультурна) освіта спрямована на формування в учнів/учениць поваги до людей різних етнічних груп і культур, розуміння культурного розмаїття, досягнення рівності в освіті тощо (Usher, 2021, с. 2, 3). У своєму дослідженні автор здійснив аналіз ірландських підручників географії, зокрема тексту й візуальних об'єктів в них, щодо розміщення в них інформації про Африку. Він дійшов висновку, що в ірландських підручниках географії містяться стереотипні, надто спрощені описи проблем, людей і місць, що може призвести до почуття вищості серед домінуючих груп і більш укоріненого почуття інакшості серед груп меншин (Usher, 2021, с. 1).

**Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок.** У дослідженні ми зосередилися на аналізі праць зарубіжних учених щодо оцінювання якості підручників географії, проте ці результати актуальні й для навчальних книжок з інших предметів. Зокрема, дослідники зарубіжжя розглядають проблему якості підручників для закладів загальної середньої освіти в контексті оптимальності їх структури та змісту, системи вправ і завдань, ілюстративного матеріалу з позицій повноти та інноваційності реалізації практичного складника модельних навчальних програм, функціональних можливостей методичного апарату щодо формування в здобувачів освіти ключових компетентностей, розвитку в учнів/учениць просторового та креативного мислення, мультикультурної освіти, підготовки до самостійної діяльності й самореалізації, оцінювання результатів навчання здобувачів і надання їм можливості здійснювати самооцінювання.

При цьому актуальними проблемами підручникотворення визначається обмеженість можливостей навчальної книжки щодо розвитку в учнів/учениць просторового мислення, наявності надлишкової та поверхневої інформації, присутність стереотипних поглядів; недостатня різноманітність ілюстративного матеріалу; переважання запитань і завдань, спрямованих на оцінювання сформованості в здобувачів освіти простих когнітивних умінь і навичок; недостатня реалізація мотиваційного потенціалу, зокрема, щодо активної участі у вирішенні соціальних й екологічних проблем; неповна відповідність змісту віковому рівню здобувачів освіти; відсутність інструментарію мультикультурної освіти.

Водночас зарубіжні дослідники наголошують, що сучасний підручник є одним із провідних дидактичних ресурсів, ефективність використання якого залежить від методичної майстерності педагога (Morote & Olcina, 2020, с. 174), адже навіть «поганий підручник може сприяти гарному навчанню, якщо його використовувати належним чином, тоді як найкращий підручник не допоможе учням/ученицям отримати міцні знання, якщо ним неправильно користуватися» (García-González et al., 2021, с. 3).

Перспективи подальших досліджень убачаємо в здійсненні ґрунтовного аналізу українських підручників для закладів загальної середньої освіти в контексті сучасних міжнародних трендів оцінювання якості навчальної книжки.

### Використані джерела

- Бібік, Н. М. (2019). Навчально-методичний комплект з курсу «Я досліджую світ» у вимірах компетентісно орієнтованого навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 23, 6–22. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-6>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/94>.
- Бондаренко, Н. (2022). Якість підручників у фокусі експертної оцінки. *Проблеми сучасного підручника*, 28, 6–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-6-17>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/186/183>.
- Вашуленко, О. В. (2021). Потенціал підручника з літературного читання для 3-го класу в реалізації вимог типової освітньої програми. *Проблеми сучасного підручника*, 26, 43–57. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-26-43-57>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/31>.
- Вашуленко, О. В. (2022). Компетентісно орієнтований підручник літературного читання для учнів початкових класів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1(2), 23–30. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.4>. <https://lib.iitta.gov.ua/730503/>.
- Головко, С., & Науменко, С. (2018). Сучасний підручник близького зарубіжжя у контексті запровадження зовнішнього оцінювання здобувачів гімназійної освіти. *Проблеми сучасного підручника*, 21, 104–117. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-104-117>.
- Гупан, Н. (2018). Диференціація у методичному апараті українських шкільних підручників із суспільствознавчих предметів (1991–2010 рр.). *Проблеми сучасного підручника*, 21, 144–155. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-144-155>.
- Жук, Ю., & Ващенко, Л. (2019). Оцінювання старшокласниками ролі структурних складників підручників природничого циклу в організації власної навчальної діяльності. *Проблеми сучасного підручника*, 23, 81–97. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-81>.
- Жук, Ю., & Ващенко, Л. (2020). Оцінювання вчителями ролі структурних складників підручників у організації здобувачами освіти власної навчальної діяльності. *Проблеми сучасного підручника*, 24, 55–66. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-55-66>.
- Назаренко, Т. (2022). Створення шкільного підручника географії на засадах інтегрованого навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 28, 80–89. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-80-89>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/193/197>.
- Николок, О. В. (2018). Проблема впровадження цифрових підручників: досвід Республіки Корея. *Проблеми сучасного підручника*, 20, 280–287. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/230>.
- Пасічник, О., & Пасічник, О. (2021). Методичні засади відображення культурологічного блоку в змісті шкільних підручників з іноземних мов радянського періоду. *Проблеми сучасного*

- підручника, 27, 170–181. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-170-181>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/16>.
- Пометун, О. & Гупан, Н. (2021). Проектування підручника з інтегрованого курсу історії та громадянської освіти для 5-го класу. *Проблеми сучасного підручника*, 27, 182–194. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-182-194>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/17/17>.
- Пометун, О. & Гупан, Н. (2022). Методологія створення інтегрованого курсу з історії та громадянської освіти для 5-го класу (на прикладі модельної програми й підручника «Досліджуємо історію і суспільство»). *Проблеми сучасного підручника*, 28, 115–132. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-115-132>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/196/203>.
- Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової освіти: підручник*. Грамота.
- Савченко, О. Я. (2020). Методичний потенціал нового підручника з літературного читання у 3-му класі. *Проблеми сучасного підручника*, 25, 133–148. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-133-148>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/61>.
- Топузов, О., & Засєкіна, Т. (2022). Концепція підручників як складників дидактичної системи адаптаційного циклу навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 28, 191–201. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-191-201>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/202/215>.
- Яценко, В. (2022). Практичні рекомендації щодо структурування методичного апарату навчального видання для інтегрованих курсів природничих наук. *Проблеми сучасного підручника*, 28, 212–219. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-212-219>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/204>.
- Яценко, Т. (2021). Підручник літератури як засіб розвитку самостійної читацької діяльності учнів у реаліях Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника*, 27, 299–307. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-299-307>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/27/26>.
- Яценко, Т., & Пахаренко, В. (2022). Ключові компетентності в змісті підручника української літератури для 5 класу Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника*, 28, 202–211. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-202-211>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/203/217>.
- Behnke, Y. (2014). Visual Qualities of Future Geography Textbooks. *European Journal of Geography*, 5(4), 56–66. [https://www.researchgate.net/publication/274567597\\_Visual\\_Qualities\\_of\\_Future\\_Geography\\_Textbooks](https://www.researchgate.net/publication/274567597_Visual_Qualities_of_Future_Geography_Textbooks).
- Behnke, Y. (2016). How textbook design may influence learning with geography textbooks. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 6(1), 38–62. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19021>.
- Behnke, Y. (2017). Mapping the Reading of Graphic Visualisations in Geography Textbooks. In N. Pyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (Eds.), *Changing Subjects, Changing Pedagogies: Diversities in School and Education* (pp. 68–89). Finnish Research Association for Subject Didactics. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231202/Ad\\_tutkimuksia\\_13\\_verkkokulkaisu.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231202/Ad_tutkimuksia_13_verkkokulkaisu.pdf?sequence=1).
- Behnke, Y. (2018). Textbook Effects and Efficacy. In E. Fuchs & A. Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 383–396). Palgrave Macmillan, New York. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1\\_28](https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_28).
- Duarte, R. G. (2018). Cartography teaching and the development of spatial thinking in Brazilian geography textbooks. *The Proceedings of the International Cartographic Association (Proceedings of the ICA)*, 1, 32. <https://doi.org/10.5194/ica-proc-1-32-2018>.

- García-González, J., Palencia, S., & Sánchez, I. (2021). Characterization of Environmental Education in Spanish Geography Textbooks. *Sustainability*, 13(3), 1159. <https://doi.org/10.3390/su13031159>.
- Geçit, Yı. (2010). The Evaluation of High School Geography 9 and High School Geography 11 Text Books With Some Formulas of Readability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10, 2205–2220. <https://eric.ed.gov/?id=EJ919876>.
- Janko, T., & Knecht P. (2013). Visuals in Geography Textbooks: Categorization of Types and Assessment of Their Instructional Qualities. *Review of International Geographical Education Online*, 3(1), 93–110. <https://dergipark.org.tr/pub/rigeo/issue/11183/133618>.
- Jo, I., & Bednarz, S. W. (2009). Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality. *Journal of Geography*, 108(1), 4–13. <https://doi.org/10.1080/00221340902758401>.
- Krause, U., Budke, A., & Maier, V. (2021). Understanding of Developing and Setting Tasks in Geography Lessons by German and Dutch Student Teachers. *Educ. Sci.*, 11(2), 63. <https://doi.org/10.3390/educsci11020063>.
- Maier, V., & Budke, A. (2016). The Use of Planning in English and German (NRW) Geography School Textbooks. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO V6-N1-1)*, 6(1), 8–31. [https://www.researchgate.net/publication/303443562\\_The\\_Use\\_of\\_Planning\\_in\\_English\\_and\\_German\\_NRW\\_Geography\\_School\\_Textbooks](https://www.researchgate.net/publication/303443562_The_Use_of_Planning_in_English_and_German_NRW_Geography_School_Textbooks).
- Morote, A. F., & Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. *Cuadernos Geográficos*, 59(3), 158–177. <http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792>.
- Simon, M., & Budke, A. (2020). How Geography Textbook Tasks Promote Comparison Competency—An International Analysis. *Sustainability*, 12, 1–19. <http://dx.doi.org/10.3390/su12208344>.
- Simon, M., Budke, A., & Schäbitz, F. (2020). The objectives and uses of comparisons in geography textbooks: results of an international comparative analysis. *Heliyon*, 6(8), e04420. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04420>.
- Tracz, M. (2016). Geography Textbooks in the Opinion of Secondary School Students. *Zeitschrift für Geographiedidaktik (Journal of Geography Education)*, 44(3), 35–48. <http://dx.doi.org/10.18452/23264>.
- Trahorsch, P., & Bláha, J. D. (2020). Visual Representation of the Curriculum in Geography Textbooks: the structure of visuals in educational medium analysis. *IARTEM E-Journal*, 11(2). <https://doi.org/10.21344/iartem.v11i2.587>.
- Trahorsch, P., & Knecht, P. (2021). Výzkum učebních úloh v učebnicích geografie: přehledová studie. *Geografia Cassoviensis*, 15(1), 56–70. <http://dx.doi.org/10.33542/GC2021-1-04>.
- Tutashynskiy, V. (2021). Educational and methodological support for the adaptive cycle of technological education in the gymnasium of Ukraine. *Проблеми сучасного підручника*, 26, 252–261. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-26-252-261>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/48>.
- Usher, J. (2021). Africa in Irish Primary Geography Textbooks: developing and applying a Framework to investigate the potential of Irish Primary Geography textbooks in supporting Critical Multicultural Education. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910975>.
- Yang, D., Wang, Z., & Xu, D. (2015). A Comparison of Questions and Tasks in Geography Textbooks before and after Curriculum Reform in China. *International Geographical Education Online*, 5(3), 231–248. <https://dergipark.org.tr/en/pub/rigeo/issue/40885/493595>.

- Yasar, O. (2009). A Comparative Analysis of Assessment and Evaluation Exercises Included in Geography Textbooks Written According to the 2005 Secondary Education Geography Curriculum and Textbooks of the Former Curriculum in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 5(1), 45–68. <https://ijpe.inased.org/makale/2571>.
- Yasar, O., & Şeremet, M. (2007). A Comparative Analysis Regarding Pictures Included in Secondary School Geography Textbooks Taught in Turkey, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(2), 157–188.
- Zhuk, Yu., & Naumenko, S. (2020). The custom qualities of textbook in the pupils' assessing of basic secondary education. *Проблеми сучасного підручника*, 25, 40–56. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-40-56>.

## References

- Bibik, N. M. (2019). Navchalno-metodychnyi komplet z kursu «Іа doslidzhuiu svit» u vymirakh kompetentnisno orіentovanoho navchannia. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 23, 6–22. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-6>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/94> (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. (2022). Yakist pidruchnykiv u fokusi ekspertnoi otsinky. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 28, 6–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-6-17>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/186/183> (in Ukrainian).
- Vashulenko, O. V. (2021). Potentsial pidruchnyka z literaturnoho chytannia dlia 3-ho klasu v realizatsii vymoh tipovoi osvıtnoi prohramy. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 26, 43–57. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-26-43-57>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/31> (in Ukrainian).
- Vashulenko, O. V. (2022). Kompetentnisno orіentovanyi pidruchnyk literaturnoho chytannia dlia uchniv pochatkovykh klasiv. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1(2), 23–30. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.4>. <https://lib.iitta.gov.ua/730503/> (in Ukrainian).
- Holovko, S., & Naumenko, S. (2018). Suchasnyi pidruchnyk blyzkooho zarubizhzhia u konteksti zaprovadzhennia zovnishnoho otsiniuvannia zdobuvachiv himnaziinoi osvity. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 21, 104–117. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-104-117> (in Ukrainian).
- Hupan, N. (2018). Dyferentsiatsiia u metodychnomu aparati ukrainskykh shkilynykh pidruchnykiv iz suspilstvoznavchykh predmetiv (1991–2010 rr.). *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 21, 144–155. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-144-155> (in Ukrainian).
- Zhuk, Yu., & Vashchenko, L. (2019). Otsiniuvannia starshoklasnykamy roli strukturnykh skladnykiv pidruchnykiv pryrodnychoho tsyklu u orhanizatsii vlasnoi navchalnoi diialnosti. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 23, 81–97. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-81> (in Ukrainian).
- Zhuk, Yu., & Vashchenko, L. (2020). Otsiniuvannia vchyteliamy roli strukturnykh skladnykiv pidruchnykiv u orhanizatsii zdobuvachamy osvity vlasnoi navchalnoi diialnosti. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 24, 55–66. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-55-66> (in Ukrainian).
- Nazarenko, T. (2022). Stvorennia shkilnoho pidruchnyka heohrafiia na zasadakh intehrovannoho navchannia. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 28, 80–89. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-80-89>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/193/197> (in Ukrainian).
- Nykoliuk, O. V. (2018). Problema vprovadzhennia tsyfrovyykh pidruchnykiv: dosvid Respubliky Korea. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 20, 280–287. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/230> (in Ukrainian).

- Pasichnyk, O., & Pasichnyk, O. (2021). Metodychni zasady vidobrazhennia kulturolohichnoho bloku v zmisti shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov radianskoho periodu. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 27, 170–181. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-170-181>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/16> (in Ukrainian).
- Pometun, O., & Hupan, N. (2021). Proiektuvannia pidruchnyka z integrovanooho kursu istorii ta hromadianskoi osvity dlia 5-ho klasu. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 27, 182–194. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-182-194>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/17/17> (in Ukrainian).
- Pometun, O., & Hupan, N. (2022). Metodolohiia stvorennia integrovanooho kursu z istorii ta hromadianskoi osvity dlia 5-ho klasu (na prykladi modelnoi prohramy y pidruchnyka «Doslidzhuiemo istoriiu i suspilstvo»). *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 28, 115–132. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-115-132>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/196/203> (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ya. (2012). *Dydaktyka pochatkovoï osvity: pidruchnyk*. Hramota. (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ya. (2020). Metodychnyi potentsial novoho pidruchnyka z literaturnoho chytannia u 3-mu klasi. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 25, 133–148. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-133-148>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/61> (in Ukrainian).
- Topuzov, O., & Zasiiekina, T. (2022). Kontsepsiia pidruchnykiv yak skladnykiv dydaktychnoi systemy adaptatsiinoho tsykladu navchannia. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 28, 191–201. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-191-201>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/202/215> (in Ukrainian).
- Yatsenko, V. (2022). Praktychni rekomendatsii shchodo strukturuvannia metodychnoho aparatu navchalnoho vydannia dlia integrovanykh kursiv pryrodnychykh nauk. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 28, 212–219. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-212-219>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/204> (in Ukrainian).
- Yatsenko, T. (2021). Pidruchnyk literatury yak zasib rozvytku samostiinoï chytatskoi diialnosti uchniv u realiakh Novoi ukrainskoi shkoly. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 27, 299–307. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-299-307>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/27/26> (in Ukrainian).
- Yatsenko, T., & Pakhareno, V. (2022). Kliuchovi kompetentnosti v zmisti pidruchnyka ukrainskoi literatury dlia 5 klasu Novoi ukrainskoi shkoly. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 28, 202–211. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-202-211>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/203/217> (in Ukrainian).
- Behnke, Y. (2014). Visual Qualities of Future Geography Textbooks. *European Journal of Geography*, 5(4), 56–66. [https://www.researchgate.net/publication/274567597\\_Visual\\_Qualities\\_of\\_Future\\_Geography\\_Textbooks](https://www.researchgate.net/publication/274567597_Visual_Qualities_of_Future_Geography_Textbooks) (in English).
- Behnke, Y. (2016). How textbook design may influence learning with geography textbooks. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 6(1), 38–62. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19021> (in English).
- Behnke, Y. (2017). Mapping the Reading of Graphic Visualisations in Geography Textbooks. In N. Pyyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (Eds.), *Changing Subjects, Changing Pedagogies: Diversities in School and Education* (pp. 68–89). Finnish Research Association for Subject Didactics. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231202/Ad\\_tutkimuksia\\_13\\_verkkokulkaisu.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231202/Ad_tutkimuksia_13_verkkokulkaisu.pdf?sequence=1) (in English).

- Behne, Y. (2018). Textbook Effects and Efficacy. In E. Fuchs & A. Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 383–396). Palgrave Macmillan, New York. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1\\_28](https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_28) (in English).
- Duarte, R. G. (2018). Cartography teaching and the development of spatial thinking in Brazilian geography textbooks. *The Proceedings of the International Cartographic Association (Proceedings of the ICA), 1*, 32. <https://doi.org/10.5194/ica-proc-1-32-2018> (in English).
- García-González, J., Palencia, S., & Sánchez, I. (2021). Characterization of Environmental Education in Spanish Geography Textbooks. *Sustainability, 13*(3), 1159. <https://doi.org/10.3390/su13031159> (in English).
- Geçit, Yi. (2010). The Evaluation of High School Geography 9 and High School Geography 11 Text Books With Some Formulas of Readability. *Educational Sciences: Theory and Practice, 10*, 2205–2220. <https://eric.ed.gov/?id=EJ919876> (in English).
- Janko, T., & Knecht P. (2013). Visuals in Geography Textbooks: Categorization of Types and Assessment of Their Instructional Qualities. *Review of International Geographical Education Online, 3*(1), 93–110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/rigeo/issue/11183/133618> (in English).
- Jo, I., & Bednarz, S. W. (2009). Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality. *Journal of Geography, 108*(1), 4–13. <https://doi.org/10.1080/00221340902758401> (in English).
- Krause, U., Budke, A., & Maier, V. (2021). Understanding of Developing and Setting Tasks in Geography Lessons by German and Dutch Student Teachers. *Educ. Sci., 11*(2), 63. <https://doi.org/10.3390/educsci11020063> (in English).
- Maier, V., & Budke, A. (2016). The Use of Planning in English and German (NRW) Geography School Textbooks. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO V6-N1-1)*, 6(1), 8–31. [https://www.researchgate.net/publication/303443562\\_The\\_Use\\_of\\_Planning\\_in\\_English\\_and\\_German\\_NRW\\_Geography\\_School\\_Textbooks](https://www.researchgate.net/publication/303443562_The_Use_of_Planning_in_English_and_German_NRW_Geography_School_Textbooks) (in English).
- Morote, A. F., & Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. *Cuadernos Geográficos, 59*(3), 158–177. <http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792> (in spanish).
- Simon, M., & Budke, A. (2020). How Geography Textbook Tasks Promote Comparison Competency-An International Analysis. *Sustainability, 12*, 1–19. <http://dx.doi.org/10.3390/su12208344> (in English).
- Simon, M., Budke, A., & Schäbitz, F. (2020). The objectives and uses of comparisons in geography textbooks: results of an international comparative analysis. *Heliyon, 6*(8), e04420. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04420> (in English).
- Tracz, M. (2016). Geography Textbooks in the Opinion of Secondary School Students. *Zeitschrift für Geographiedidaktik (Journal of Geography Education), 44*(3), 35–48. <http://dx.doi.org/10.18452/23264> (in English).
- Trahorsch, P., & Bláha, J. D. (2020). Visual Representation of the Curriculum in Geography Textbooks: the structure of visuals in educational medium analysis. *IARTEM E-Journal, 11*(2). <https://doi.org/10.21344/iartem.v11i2.587> (in English).
- Trahorsch, P., & Knecht, P. (2021). Výzkum učebních úloh v učebnicích geografie: přehledová studie. *Geografía Cassoviensis, 15*(1), 56–70. <http://dx.doi.org/10.33542/GC2021-1-04> (in Czech).



- Tutashynskiy, V. (2021). Educational and methodological support for the adaptive cycle of technological education in the gymnasium of Ukraine. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 26, 252–261. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-26-252-261>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/48> (in English).
- Usher, J. (2021). Africa in Irish Primary Geography Textbooks: developing and applying a Framework to investigate the potential of Irish Primary Geography textbooks in supporting Critical Multicultural Education. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910975> (in English).
- Yang, D., Wang, Z., & Xu, D. (2015). A Comparison of Questions and Tasks in Geography Textbooks before and after Curriculum Reform in China. *International Geographical Education Online*, 5(3), 231–248. <https://dergipark.org.tr/en/pub/rigeo/issue/40885/493595> (in English).
- Yasar, O. (2009). A Comparative Analysis of Assessment and Evaluation Exercises Included in Geography Textbooks Written According to the 2005 Secondary Education Geography Curriculum and Textbooks of the Former Curriculum in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 5(1), 45–68. <https://ijpe.inased.org/makale/2571> (in English).
- Yasar, O., & Şeremet, M. (2007). A Comparative Analysis Regarding Pictures Included in Secondary School Geography Textbooks Taught in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(2), 157–188. (in English).
- Zhuk, Yu., & Naumenko, S. (2020). The custom qualities of textbook in the pupils' assessing of basic secondary education. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 25, 40–56. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-40-56> (in English).

*Svitlana Naumenko, Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Monitoring and Assessment of the Quality of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

### MODERN FOREIGN EXPERIENCE IN EVALUATING THE QUALITY OF GEOGRAPHY TEXTBOOKS FOR INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article highlights the foreign experience of evaluating the quality of geography textbooks for institutions of general secondary education. It was found that one of the trends in the foreign practice of textbook creation is to focus mainly on the analysis of the structural components of the geography textbook (textual and illustrative material, a system of exercises and tasks, etc.) in the context of the implementation of (1) key positions of the model and/or curriculum, as well as (2) the role of textbooks in evaluating learning outcomes, the formation of acquired competencies and its use in practice, the possibility of self-evaluation, ensuring the development of spatial and creative thinking, promoting multicultural (polycultural) education, preparing for an independent lifestyle and self-realization.

Attention is focused on the conclusions of foreign researchers regarding the problems of modern textbook creation, in particular: limited mechanisms for implementing the concepts of education reform and opportunities for the development of spatial thinking in students, critical multicultural (polycultural) education; the presence of superficial, and in some cases, unreliable information; reproduction of stereotypical views; the need to finalize (improve) the vast majority of geography textbooks, etc.

It has been found that in foreign practice, the role of the teacher regarding the formation of students' knowledge, abilities, and skills is actualized in comparison with the textbook, which becomes an auxiliary tool in modern didactic systems.

The prospects for further domestic research on the problems of textbook creation for institutions of general secondary education from the standpoint of modern foreign approaches to assessing their quality and compliance with modern world trends are outlined.

**Keywords:** textbook quality; geography textbook for general secondary education institutions; foreign experience and trends in modern textbook creation; prospects for the development of the national textbook.