

# СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ФОРМИ, СПОСОБИ, РЕЗУЛЬТАТИ

*В.Г. Редько,  
завідувач відділу навчання іноземних мов  
Інституту педагогіки НАПН України,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший науковий співробітник*

*Постановка проблеми.* Кожний підручник можна розглядати як складну дидактичну реальність, у якій відображені, з одного боку, універсальні явища, більшою або меншою мірою характерні цьому виду навчальної літератури з будь-якого предмета, з іншого – явища, властиві тій чи іншій галузі знань, суттєві для певного методу або системи навчання, а також ті, що узгоджуються з індивідуальними психологічними та віковими особливостями школярів і з типом школи, для учнів якої він сконструйований. Усі ці чинники значною мірою впливають на зміст теорії підручника як наукової галузі, де його структурі належить визначальна роль.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Більшість учених, які досліджували проблему підручника, погоджуються з тим, що він є особливою багатокомпонентною дидактико-методичною системою, в якій своєрідно взаємодіють кілька підсистем, де кожна виконує свої функції [1; 2; 5; 6; 7]. Недостатня результативність діяльності однієї з них може привести до загальних негативних наслідків. Саме такі випадки свідчать про неефективність усієї системи. Отже, для успішного її функціонування необхідно, щоб кожен компонент-підсистема були ефективними. Так само і для підручника існує потреба в ефективності пріоритетних його компонентів, якими є зміст і структура. У зв'язку з цим, як стверджує В.П. Беспалько, такий підхід об'єктивно дозволяє говорити про методологічно обґрунтовану необхідність існування *структурного підручничознавства* як одного з наукових аспектів педагогічної галузі під назвою «підручникотворення» [1]. Відповідно, виникає низка питань, пов'язаних із його статусом у всій

системі і насамперед із особливостями предмета, для якого створюється навчальна книга.

*Мета статті.* Визначити та обґрунтувати структурні компоненти сучасного шкільного підручника з іноземної мови.

*Основний зміст.* Об'єктивна реальність полягає в тому, що не тільки зміст, але й структура навчальної книги різнобічно залежать від предмета навчання. Якщо побіжно порівняти підручники для навчання математики, історії, хімії, літератури, мови, географії, то відразу навіть не спеціаліст зможе помітити очевидну різницю не тільки у формах пред'явлення та активізації навчального матеріалу, але й в його методичній організації у змісті навчальної літератури. Одні автори використовують для цього параграфи або уроки, інші організують у більші структурні одиниці, надаючи перевагу блоковій або модульній формі, яка зазвичай об'єднує матеріал за певною тематикою. Окрім того, в одних підручниках активно використовуються таблиці, схеми, графіки, малюнки, фотографії, а в інших навчальний матеріал репрезентується у вигляді суцільного вербального тексту, який забезпечує учнів знаннями з певної наукової сфери. За нашим аналізом, такі форми структурування значною мірою залежать від цілей навчання. При цьому варто усвідомлювати, що кожний підручник, як зазначає І.Л. Бім, не є хаотичною масою інформації, а певним чином системно упорядкованою дидактичною дійсністю [2].

Переважає більшість дослідників проблеми підручникотворення дотримуються позиції, за якої зміст будь-якої навчальної книги характеризується **макроструктурою** (зовнішньою структурою) і **мікроструктурою** (внутрішньою структурою). Макроструктурі характерні дидактичні особливості, тобто вона адаптивна до підручників для навчання всіх предметів, у той час як мікроструктурі властиві методичні ознаки, характерні конкретному предмету. Зазвичай, макроструктура складається з трьох основних компонентів: *вступної частини, основної частини, довідникових матеріалів*. Мікроструктура містить компоненти, які є

похідними від змісту певного предмету, різнобічно враховують особливості навчального матеріалу і чітко спрямовані на його засвоєння. Здебільшого, такими визначаються *підрозділи* у формі уроків або параграфів.

Адаптуємо зазначені особливості до основних положень курсу іноземної мови і визначимо структуру шкільного підручника з цього предмета. Зміст його конструюється на чітко дібраному мовному, мовленнєвому, країнознавчому, ілюстративному та інших матеріалах, організованих відповідно до авторської концепції у певні структурні одиниці: *тематичні розділи, підрозділи, сюжетні ситуації* тощо. У зв'язку з цим кожний підручник з іноземної мови також має свою *макроструктуру* (*зовнішню структуру*). До неї відносимо такі компоненти: *вступну частину* (*передмову*) у формі звернення до учнів, *тематичні розділи, підрозділи* (*уроки*), *граматичний довідник*, деколи – *країнознавчий глосарій*, *двомовний словник* вивченої лексики. *Мікроструктура* (*внутрішня структура*) складається з вправ і завдань, які мають виконувати учні у межах підрозділу (уроку) для набуття іншомовного комунікативного досвіду з певної теми, а також позатекстових ілюстративних матеріалів: малюнків, світлин, схем, таблиць тощо. Зазвичай, це різні типи і види засобів оволодіння мовою і мовленням, дібрані та особливим способом організовані у підрозділі. Як правило, внутрішня структура визначається дидактико-методичною концепцією автора, в основі якої лежить запропонована ним модель навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, враховує психологічні особливості та можливості учнів певного віку, набутого навчального досвіду і окреслені цілі навчання для певного класу або етапу. Зазначені компоненти традиційно присутні у всій шкільній навчальній літературі з іноземних мов. Отже, як *макроструктура*, так і *мікроструктура* підручників з іноземних мов значною мірою залежать від деяких чинників впливу на їх компоненти. Презентуємо результати нашого дослідження на рисунку 1.



Рис. 1. Чинники впливу на загальну структуру підручника з іноземної мови.

Як бачимо, вибір загальної структури підручника різнобічно має узгоджуватися з особливостями зазначених чинників впливу на її зміст і функції. Вони слугують підґрунтям для визначення дидактичних і методичних підходів до раціональної побудови змісту навчання у кожному класі. На прикладі підручників з іспанської мови побіжно розглянемо основні компоненти їх макроструктури.

*Вступна частина*, зазвичай, спрямована на учня, втім, якщо авторською концепцією не передбачається окремо книга для вчителя, то цей компонент певною мірою зорієнтовує також і його діяльність. У цій частині стисло викладаються цілі та завдання навчання, описуються зміст і структура підручника, основні особливості його використання у навчальному процесі.

Найважливіший компонент макроструктури підручника – це його *основна частина*, організована в *тематичні розділи*, які в різних авторів мають свої назви: *Unit* (англійська мова), *Unidad* (іспанська мова), *Einheit* (німецька мова), *Unité* (французька мова). Використовується й інша термінологія, оскільки галузь підручникотворення не вимагає від авторів чіткої уніфікації.

*Тематичний розділ* підручника – це його структурна макроодиниця, зміст якої зазвичай організовується у межах однієї теми спілкування. Він є відносно завершеним компонентом змісту навчання. Кількість розділів зазвичай залежить від кількості тем для спілкування, визначених навчальною програмою для певного класу. Відповідно, кожний підручник може містити різну кількість розділів. Як правило, всі вони взаємопов'язані мовним, мовленнєвим і деколи інформаційним матеріалом. Зміст кожного розділу вибудовується відповідно до принципу наступності – враховує іншомовний досвід, набутий школярами під час оволодіння навчальним матеріалом попередніх розділів. Зазвичай, це традиційне структурування. За цим принципом був організований зміст підручників з іноземних мов минулих років ( автори: Белоусова В.О., Бім І.Л., Слободчиков В.А. , Старков А.О., Мартинова Р. Ю., Плахотник В.М., Полонська Т.К., Тімченко О.Т. та інші).

В основному, аналогічного розподілу змісту дотримуються автори чинних підручників (Басай Н.П., Биркун Л.В., Карп'юк О.Д., Клименко Ю.М., Несвіт А.М., Редько В.Г., Чумак Н.П. та інші). Проте тематичний принцип організації матеріалу не єдина форма структурування. Існують підручники, побудовані за ситуативним принципом (Скляренко Н.К., Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В., окремі підручники Карп'юк О.Д. і деяка зарубіжна навчальна література). У таких випадках автори пропонують організувати навчання іншомовного спілкування через використання сюжетних мовленнєвих ситуацій. Як правило, зміст має єдиний наскрізний сюжет, згідно з яким спільні для нього сюжетні персонажі потрапляють у різноманітні ситуації, де виконують певні соціально-комунікативні завдання. Зміст ситуацій співвідноситься з тематикою для іншомовного спілкування, окресленою навчальною програмою. У таких підручниках прозоро не спостерігається чіткого структурування основної частини на теми, а пріоритетними є назви видів діяльності, виконуючи які, персонажі реалізують свої комунікативні потреби. Вони це здійснюють у різних формах (індивідуальній, парній, груповій) і в різних навчально-комунікативних середовищах.

Обсяг тематичного розділу (кількість у ньому підрозділів) і методичну організацію в ньому навчального матеріалу (послідовність пред'явлення, активізацію, умови, способи і форми використання, систему повторення тощо) визначає автор. Як засвідчує практика підручникотворення, зазвичай він це здійснює інтуїтивно, на емпіричному рівні. Звісно, що не останню роль у цьому відіграє досвід його педагогічної діяльності. На наше переконання, це дещо помилкова позиція. *Обсяг структурних компонентів підручників, зокрема тематичних розділів, та методичну організацію в них навчального матеріалу необхідно визначати експериментальним шляхом.* Лише такий підхід може привести до очікуваних позитивних результатів.

Тематичні розділи підручника, у свою чергу, поділяються на *підрозділи* – дрібніші структурні одиниці: здебільшого це – *уроки* (*Lesson* – англійська

мова, *Lección* – іспанська мова, *Lektion* – німецька мова, *Leçon* – французька мова), деколи – *параграфи*. У практиці конструювання змісту навчальної літератури існують дві точки зору на особливості використання підрозділів у навчальному процесі. Відповідно до концепції одних авторів (Биркун Л.В., Карп'юк О.Д., Клименко Ю. М., Мартинова Р.Ю, Несвіт А. М. та інші), зміст підрозділу засвоюється за один шкільний урок. А через це в їхніх доробках розміщено таку їх кількість, яка узгоджується з навчальним планом для кожного класу. Згідно з позицією інших авторів (Басай Н. П., Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В., Редько В.Г., Чумак М.П. та інші), підрозділ підручника не є абсолютним відбитком шкільного уроку. У зв'язку з цим учителю, за потреби, надається право самостійно дозувати зміст підручника у відповідності до умов навчання: готовності учнів до оволодіння іноземною мовою, їхнього рівня навченості, рівня мотивації, навчально-матеріального та методичного забезпечення процесу навчання тощо.

Для визначення загальної кількості підрозділів не існує уніфікованих вимог. Кожний автор/авторський колектив вирішує цю проблему самостійно. У підручниках, структурованих на підрозділи відповідно до навчального плану, як нами зазначалося, загальна їх кількість збігається з кількістю годин, окреслених цим документом для певного класу. В інших підручниках автори її визначають гіпотетично, або, в кращому випадку, за результатами експериментальної перевірки. А відтак, кількість підрозділів у кожному тематичному розділі підручників різних авторів, а також у межах підручника одного автора може варіюватися. Вирішення цього питання залежить від авторської концепції, а вона, першочергово має враховувати рівень завантаженості тематичних розділів. Йдеться про різний обсяг мовного і мовленнєвого матеріалу, що пред'являється для засвоєння на певному етапі навчання. Є тематичні розділи, в змісті яких, відповідно до вимог навчальної програми і з урахуванням комунікативних потреб учнів, передбачено вивчення граматичних явищ, які викликають більші труднощі, ніж їх аналоги в інших розділах. Процес оволодіння ними (етап презентації, етап

активізації/тренування, етап використання) вимагає більшої кількості та урізноманітнення засобів навчання, зокрема, вправ, завдань, правил, інструкцій, схем, таблиць тощо, а через це зумовлює збільшення кількості підрозділів у подібних тематичних розділах. Як засвідчує практика, до таких граматичних явищ відносяться дієслівні часи, окремі синтаксичні особливості мови: узгодження часових форм у складнопідрядних реченнях, відмінювання дієслів, формоутворення пасивного стану дієслів, структурування речень різних типів тощо. Якщо в тематичному розділі передбачена діяльність, спрямована на оволодіння подібними мовними одиницями, то, звісно, він має містити більшу кількість підрозділів, ніж інші розділи, в змісті яких не здійснюється вивчення аналогічного матеріалу.

Ми дотримуємося позиції, за якої *кількість підрозділів у тематичних розділах і загальна їх кількість у кожному підручнику обов'язково мають бути результатом експериментальної перевірки*. Такий підхід нами використовується під час конструювання навчальної літератури з іспанської мови для учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів<sup>\*</sup>. За таких умов як підрозділи, так і тематичні розділи будуть доцільно методично структуровані (зокрема, буде дотримуватися принцип наступності), не будуть перевантажені мовним і мовленнєвим матеріалом, а через це стануть доступними для засвоєння.

За нашими спостереженнями, поурочне структурування тематичних розділів на підрозділи полегшує діяльність учителя, втім це не означає, що кожний підрозділ є прямим відбитком змісту шкільного уроку. Учителю деколи потрібно, як вище зазначалося, надавати можливість з урахуванням умов навчання самостійно диференціювати навчальний матеріал, пропонуваній підручником, дидактично доцільно за потреби

---

<sup>\*</sup> У нашій практиці проведення експериментальної перевірки зазначеної проблеми нерідкими були випадки, які зумовлювали необхідність перегляду як кількісного, так і якісного складу, у тому числі структури, тематичних розділів, що сприяло раціоналізації навчальної діяльності, прогнозованої підручником, а отже, забезпечувало його ефективність.



використовувати додаткові засоби, створювати власні сценарії уроків, виконуючи при цьому визначені автором завдання до кожного підрозділу. Така гнучкість підручника позитивно вирізняє його серед інших, дає учителю можливість демонструвати свої творчі професійні здібності і долучати їх до організації навчального процесу. Одна з основних умов такого типу структурування – це дотримання *принципу наступності* як в організації змісту тематичних розділів, так і підрозділів як їх структурних компонентів.

Зміст розділів сконструйовано відповідно до таких *дидактичних принципів*: наочності, міцності, свідомості, науковості, активності, наступності, систематичності й послідовності, диференціації навчання, врахування індивідуальних особливостей учнів, доступності, міжпредметної координації, міжкультурної взаємодії, виховного навчання.

Зазначені дидактичні принципи зумовлюють добір *методичних принципів*: комунікативності, інтегрованого та збалансованого навчання видів мовленнєвої діяльності, опори на досвід у вивченні рідної мови, взаємопов'язаного навчання мови і культури, домінуючої ролі вправ і завдань, автентичності навчальних матеріалів, розвитку автономії учня. Усі принципи важливі для взаємопов'язаного комунікативного, лінгвосоціокультурного і когнітивного розвитку сучасного школяра.

Відповідно до нашої концепції ми не розглядаємо кожний тематичний розділ підручників автономним у всій системі навчання: зміст розділів базується на раніше вивченому навчальному матеріалі й слугує підґрунтям для діяльності у межах наступних розділів. Декларований вище *принцип наступності* особливим чином відбивається під час презентації та активізації нового лексичного і граматичного матеріалу.

Тематичні розділи містять різну кількість підрозділів, що, як нами зазначалося, залежить від обсягу мовних і мовленнєвих засобів, якими мають оволодіти учні у межах тематичного інформаційного матеріалу відповідно до вимог навчальної програми. Підрозділи також мають різну кількість видів навчальної діяльності, яку мають виконувати школярі упродовж уроку. Їх

кількість залежить від кількох чинників: завдань уроку, вікових можливостей учнів, складності матеріалу, комунікативного досвіду школярів.

Як правило, кожний підрозділ завершується творчим комунікативним завданням, яке узгоджується із метою уроку, за змістом і формою є одним із видів мовленнєвої взаємодії у реальних умовах спілкування, а вся попередня діяльність учнів на уроці готує їх до його виконання. У цьому ми вбачаємо цілісність підрозділу і відповідність його змісту комунікативній меті навчання іншомовного спілкування.

Важливими засобами реалізації *принципу взаємопов'язаного навчання мови і культури* ми вважаємо малюнки й автентичні зображення об'єктів вивчення у формі світлин. Зазвичай вони виконують подвійну функцію: а) слугують візуальною опорою для організації спілкування і б) сприяють глибшому усвідомленню школярами інформації, презентованої у текстах для читання. Ми долучаємо ці матеріали до змісту навчання, і під час їх організації у підручнику дотримуємося підходів, згаданих вище.

З метою виконання принципів *індивідуалізації та диференціації навчання* у кінці підрозділів вміщуються матеріали країнознавчого спрямування, котрі можна пропонувати учням з підвищеною траєкторією розвитку.

Можна помітити, що зміст підрозділів у тематичних розділах для учнів різних вікових категорій характеризується різними видами навчальної діяльності. Їх вибір здійснюється відповідно до вікових можливостей учнів і їхнього навчального досвіду. У підрозділах підручників для молодших школярів домінують вправи і завдання репродуктивного характеру – вони виконуються з вербальною або візуальною опорою. У підручниках для основної і особливо для старшої школи активніше використовуються продуктивні комунікативні завдання, що потребують умінь інтегрувати навчальний досвід, набутий школярами на попередніх ступенях навчання, у тому числі й на уроках інших предметів, частіше вимагається від учнів висловлювати своє ставлення до об'єктів спілкування, порівнювати,

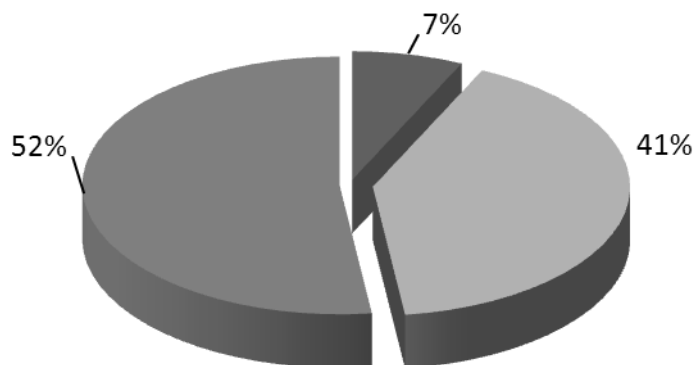
узагальнювати, робити висновки. Зміст навчання все більше набуває компетентісно-діяльнісного спрямування.

Важливим компонентом макроструктури є *довідниковий апарат*. У різних підручниках з іноземних мов він має різний компонентний склад, різну форму і різний обсяг. Зазвичай він включає граматичний довідник/коментар, двомовний словник як узагальнений список вивченої лексики, організованої за алфавітом, окремі глосарії-коментарі лінгвокраїнознавчої термінології тощо. Як правило, граматичний довідник і словник (у нас, відповідно – «*Apéndice gramatical*» і «*Vocabulario*») містять не тільки мовний матеріал, засвоєний у певному класі, але й найбільш уживані лексичні одиниці та граматичні явища, вивчені учнями в попередні роки. У кінці підручника розміщується його зміст («*Contenido*»), в якому зазначаються основні структурні компоненти навчальної книги.

Отже, в сучасній вітчизняній шкільній навчальній літературі з іноземних мов домінують два підходи до структурування основної частини її змісту: 1) поділ його на тематичні розділи і підрозділи, де кількість останніх чітко відповідає кількості уроків за навчальним планом; 2) поділ на розділи і підрозділи, де останні не є прямим відбитком уроку як форми організації змісту, і їх кількість у підручнику не обов'язково збігається з кількістю уроків, передбаченою навчальним планом.

Як перший, так і другий способи мають свої переваги і недоліки. Перший більше регламентує діяльність суб'єктів навчального процесу, що певною мірою можна вважати позитивним чинником. За нашими спостереженнями, така навчальна література користуються більшим авторитетом у молодих учителів, яким ще бракує досвіду і творчого вміння дидактично і методично доцільно дозувати навчальний матеріал підручника відповідно до суб'єктивних і об'єктивних умов навчання. У цій ситуації, звісно, значно легше виконувати те, що запрограмовано автором, ніж самому визначати навчальний матеріал для засвоєння на одному уроці. Другий підхід до структурування, на наш погляд, більше відповідає сучасним умовам

навчання. Ця позиція певною мірою підтверджується результатами проведеного нами анкетування вчителів, у якому взяло участь 648 респондентів із різних регіонів України. Наведемо їх результати: 41% учасників опитування засвідчили своє позитивне ставлення до використання першого підходу, 52% – за другий підхід і 7% вчителів індіферентно висловились із цього приводу.



**52%** – кількість учителів, яким імпонує гнучкість підручника: структурування змісту не є прямим відбитком кількості уроків;

**41%** – кількість учителів, які є прибічниками структурування змісту за принципом: один підрозділ підручника відповідає одному уроку;

**7%** – кількість учителів, які не визначились із вибором.

Проведений якісний аналіз отриманих результатів проілюстрував, що прибічниками першого підходу, здебільшого, були вчителі з незначним стажем роботи (від 1 до 5 років), яким більше імпонує ситуація, за якої автор пропонує власний підхід до структурування, з яким вони погоджуються, тим більше, що це не вимагає від них додаткових творчих зусиль. Другому підходу надали перевагу вчителі зі стажем роботи, що перевищував 5 років. Очевидно, це пов'язано з тим, що ця категорія респондентів, маючи значний досвід педагогічної діяльності, усвідомлено і об'єктивно оцінює умови, в яких працює, а тому схиляється до позиції, яка їм дозволяє за потреби самостійно дозувати обсяг змісту навчального матеріалу підручника

та використовувати додаткові засоби навчання, щоб успішно й оптимальними способами виконувати завдання уроку.

Нам імпонує другий спосіб структурування, хоч і він, як зазначалося, має певні недоліки. Насамперед, про його пріоритети. Так званий відкритий, не зарегламентований автором розподіл навчального матеріалу у структурних компонентах, зокрема підрозділах, не обмежує діяльність учителя. За потреби він сам визначає його обсяг для кожного уроку, враховуючи наявні умови навчання. Таке структурування робить підручник гнучким і не змушує вчителя визначатися, в який спосіб адаптувати запропоновану організацію матеріалу підрозділу, якщо умови школи або класу не зовсім збігаються з прогнозованими автором. Цей спосіб структурування має також певні недоліки. Насамперед, вони пов'язані з поки що невисокою професійною майстерністю деяких учителів, щоб творчо й водночас ефективно використовувати підручник, адаптуючи його зміст до наявних умов навчання. Проте, за результатами статистики, таких педагогів значно менше, ніж тих, які можуть це робити успішно.

За результатами анкетування також можна зробити висновок, що відповіді респондентів не проілюстрували переконливої переваги будь-якого з названих підходів. А це свідчить про те, що кожний із них має право на існування, можливо, з деякими варіаціями відповідно до умов, які епізодично змінюються і різнобічно впливають на формування громадської думки щодо зазначеного питання.

Ефективність навчального процесу, в якому підручник відіграє роль основного засобу навчання, значною мірою залежить також від його мікроструктури. *Мікроструктура підручника з іноземної мови* складається із змінних компонентів і властивостей, що визначаються особливостями предмета. До неї ми відносимо види навчальної діяльності всередині підрозділів, зокрема, особливості викладу інформації, комплекси вправ і завдань, які забезпечують засвоєння змісту, форми і способи презентації текстових і позатекстових навчальних матеріалів: ілюстрацій, схем, таблиць,

шрифтів, засобів орієнтування. Зміст, який мають засвоїти учні в межах підрозділу, є важливим складником усього підручника, оскільки йому безпосередньо підпорядковані інші компоненти як внутрішньої, так і зовнішньої структури. У зв'язку з цим недоцільно і помилково розглядати структуру підручника поза його змістом. Вони детермінують одне одного і перебувають у взаємозв'язку, взаємозалежності й у взаємодоповнюваності.

На рисунку 2 презентуємо створену нами загальну структуру шкільного підручника з іноземної мови. На наш погляд, вона дасть можливість чіткіше уявити її компоненти.

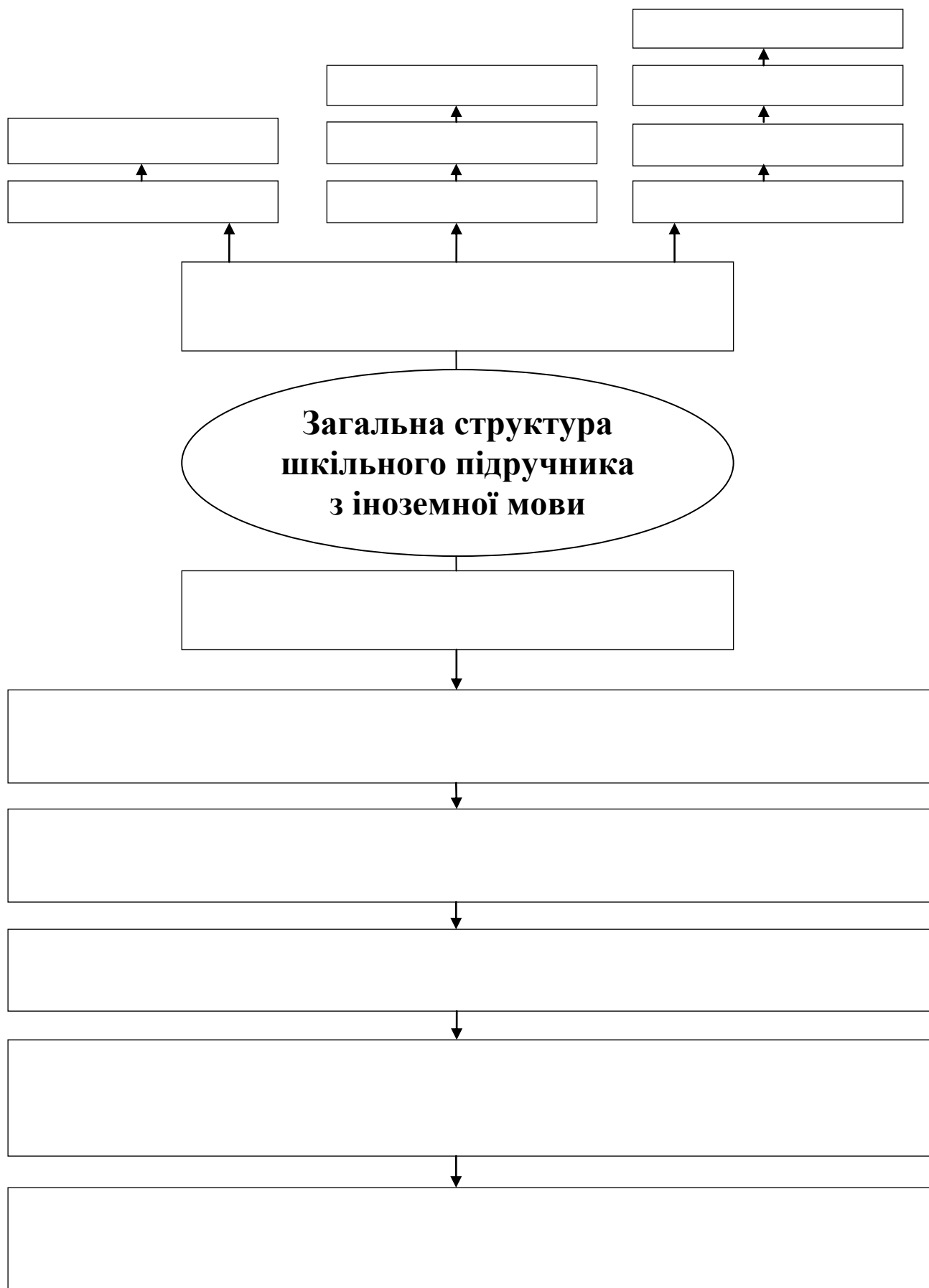


Рис.2. Структура шкільного підручника з іноземної мови

На думку Е.Г.Гельфман і М.А.Холодної, усі компоненти мікроструктури найбільш повно розкривають сутність явищ, характерних кожному підручнику [3], і як зазначає А.В.Фурман, вони ніби заповнюють універсальний каркас зовнішньої структури особливим будівельним матеріалом [7]. Така мікроструктура ґрунтується на певних *закономірностях*, які обов'язкові для врахування під час конструювання навчальної книги. Насамперед – це відповідність віковим особливостям учнів, для яких вона призначена. Недоцільно абсолютно аналогізувати підручники, підготовлені для учнів різних вікових категорій, оскільки організація в них навчального матеріалу різнобічно залежить від психологічних можливостей і навчального досвіду школярів. Якщо в старшокласників зазвичай не виникає труднощів для розуміння схематичного зображення певної навчальної інформації (наприклад, абстрактних узагальнювальних таблиць відмінювання дієслів у теперішньому, минулому або майбутньому часі; окремих вправ і завдань, які передбачають здійснення певного аналізу, зіставлення, систематизації, узагальнення; творчих видів діяльності, що вимагають активізації додаткових розумових здібностей; завдань на розвиток креативного мислення тощо), то для учнів початкової школи використання таких структурних компонентів не відповідатиме їхнім віковим особливостям, а тому, здебільшого, не приведе до очікуваного результату.

Підручники з іноземних мов для учнів молодшого шкільного віку значно більше ілюстровані, ніж їх аналоги для старшокласників. Відомо, що у молодших школярів превалує образне мислення, їм імпонують яскраві та різнокольорові малюнки, котрі привертають увагу, через те міцніше запам'ятовується той образ, який зображений в яскравій багатокольоровій гамі. Втім необхідно застерегти від значної перевантаженості змісту ілюстраціями, що спостерігається в деяких підручниках з іноземних мов для учнів початкової школи. Це може зіграти негативну роль. За свідченням психологів, дидактично недоцільне наповнення підручника різнокольоровими малюнками не завжди позитивно впливає на увагу учнів, розсіюючи



та децентруючи її, заважаючи виділяти головне, а в психічному аспекті такий стан не активізує їхньої діяльності [9; 10; 11; 12]. Отже, усе це свідчить про важливість урахування вікових особливостей учнів під час добору і структурування навчального матеріалу у змісті підручника.

Іншою важливою закономірністю побудови ефективної мікроструктури підручника з іноземної мови є оптимальне і раціональне використання аналізаторів, з допомогою яких учні сприймають і засвоюють навчальний матеріал. З праксеологічної та семіотичної точок зору\* підручник з іноземної мови можна розглядати як складну структуру різноманітних взаємопов'язаних знакових систем, які застосовуються для інтенсифікації процесу формування мовленнєвих умінь і мовних навичок. А відтак з'являється досить важлива проблема ефективного використання аналізаторів, які забезпечують адекватне сприймання навчального змісту та впливають на раціональний розподіл видів діяльності, до виконання яких вони долучаються.

У зв'язку з тим, що кожний підручник містить інформацію, дібрану і структуровану в розділи й підрозділи відповідно до певного етапу навчання, то різні види дій, що мають виконувати школярі, можуть бути представлені за допомогою різноманітних семіотичних кодів (*слухових* – мовлення без жестів і міміки, музики тощо; *зорових* – буквених текстів, наукової символіки, малюнків, діапозитивів, схем, таблиць тощо; *зорово-слухових* – звукових дидактичних фільмів, відеоряду, електронних підручників тощо), а також інших видів знакових систем [10]. Відповідно, постає важливе питання їх визначення та розміщення у підручнику, оскільки в будь-якому з них відбивається (де чітко, а де менш прозоро) методичний компонент, насамперед методи, форми і засоби навчання, виховання та розвитку учнів.

---

\* *Праксеологія* (від грецького *praxis*: дія) – галузь досліджень, яка вивчає ефективність людської діяльності.

*Семіотика* (від грецького *sēmeiōtikē*: знак, ознака) – наука, що досліджує властивості знаків і знакових систем.

Він певним чином об'єднує інші структурні одиниці в єдине ціле і спрямовує їх на виконання визначених освітніх завдань.

Проведений нами аналіз чинних шкільних підручників з іноземних мов свідчить про те, що в науковій літературі це питання ще детально не розглядалось\*. Вирішення його головним чином залежить від максимального і раціонального використання досліджень психологів про вплив зорового, слухового, мовленнєво-моторного і рухового аналізаторів на рівень оволодіння навчальним матеріалом. При цьому особливого значення набуває проблема врахування можливостей як усіх аналізаторів, так і кожного зокрема для оволодіння мовою і мовленням під час структурування змісту навчання у підручнику. Важливо, щоб цей матеріал розміщувався рівномірно, відповідно до особливостей і рівня розвитку в учнів тих або інших аналізаторів, якими вони користуються для його засвоєння, тим більше, як зазначає І.С. Якиманська, на певному етапі життя у дитини превалює певний аналізатор [9]. Знання цього факту є об'єктивною необхідністю для автора підручника, і його врахування сприяє раціональній організації навчального матеріалу і визначенню ефективних методичних прийомів оволодіння ним.

Ще однією закономірністю, котру потрібно враховувати під час визначення ефективної структури будь-якого підручника, є залежність від умов, у яких він буде використовуватись. Підручник створюється для навчальних закладів, які працюють у різних середовищах. Автор об'єктивно не може всі їх передбачити і відповідно врахувати у своїй підручникотворчій діяльності. Він конструює об'єкт, який, на його погляд, може бути адаптивним для різних умов навчання, хоч, як засвідчує практика, не завжди сподівання автора різнобічно перетворюються на реальність. Наприклад, не кожний учитель має реальні можливості за один урок добитися засвоєння учнями навчального матеріалу, вміщеного в підрозділі. У зв'язку з цим

---

\* Питання добору, використання та впливу аналізаторів на якість засвоєння навчального матеріалу може стати предметом подальших досліджень.

виникає необхідність переглянути позицію деяких авторів, які організують матеріал підручника за принципом «один підрозділ – один урок». Нам уявляється раціональніше структурувати зміст на тематичні розділи, де кожний із них складається із підрозділів і не передбачає вивчення учнями його матеріалу упродовж одного уроку. За такої структури підрозділ, можна розглядати окремим комплексом вправ і завдань, спрямованих на оволодіння учнями певними мовними одиницями або/і мовленнєвими зразками для подальшого їх використання у спілкуванні. Такий принцип структурування дозволяє гнучко оперувати змістом підручника. А це означає, що вчитель, коли для цього виникає потреба, може повністю або частково відмовитися від виконання окремих вправ і завдань, якщо, на його думку, навички чи вміння, на становлення яких спрямовані ці засоби, сформовані в учнів на достатньому рівні.

На сьогодні в дидактичній та методичній літературі, зокрема з проблем навчання іноземних мов, обґрунтовано різноманітні підходи до визначення якісного та кількісного складу змісту як самих підручників, так і їх структурних компонентів, а також раціональної організації в них засобів навчання (вправ, завдань, ілюстративного матеріалу, схем, таблиць, інструкцій тощо), що мають забезпечувати оволодіння різними видами іншомовної комунікативної діяльності. Нам уявляється не зовсім коректно в науковому сенсі рекомендувати авторам використовувати певну усталену структуру видів діяльності для презентації, активізації та контролю змісту навчання, оскільки це питання різнобічно залежить від різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників, зокрема від їхньої концепції навчання.

Кожний тематичний розділ доцільно завершувати серією тестових завдань, мета яких – визначити рівень сформованості в учнів умінь і навичок спілкування у межах теми і вивченого мовного та мовленнєвого матеріалу. Тестові завдання мають бути комунікативно спрямованими і доцільно, щоб вони давали змогу з'ясувати готовність школярів до іншомовного спілкування шляхом обговорення ними спеціально дібраних навчально-

мовленнєвих ситуацій. Кількість тестових завдань у тематичному розділі потрібно визначати не за числом у ньому підрозділів, а за його комунікативними завданнями.

Доцільно зазначити, що автор підручника має дотримуватися принципу послідовності у викладі навчального матеріалу упродовж кількох уроків у формі доступних і взаємопов'язаних блоків, щоб якісно підготувати учнів до виконання будь-якого творчого, комунікативного завдання. На жаль, у деяких підручниках можна зустріти випадки, коли автори пропонують творчі комунікативно спрямовані види діяльності, а підготовчу роботу для цього не передбачають.

У підручниках з іспанської мови серій «HOLA» (перша іноземна мова: 1-11 класи) і «BIENVENIDOS AL ESPAÑOL» (друга іноземна мова: 5-11 класи) структурування навчального матеріалу здійснюється за тематичним принципом. Тематика мовлення співвідноситься зі сферами спілкування, визначеними навчальною програмою. У межах кожної теми передбачено використання кількох ситуацій для спілкування як одного з важливих засобів формування механізмів мовленнєвої взаємодії в усній або письмовій формі. Їх кількість і розподіл у змісті тематичного розділу чітко не визначено і не є однаковими для всіх тем. Це залежить від особливостей змісту кожної теми, завдань, окреслених навчальною програмою, мовленнєвих функцій, якими мають оволодіти учні, навчального і життєвого досвіду школярів, їхніх комунікативних намірів та інтересів.

З метою визначення думки вчителів щодо їхнього ставлення до окремих особливостей структури підручників з іспанської мови серії «HOLA» ми провели анкетування. До змісту анкети були включені питання, що, на наш погляд, можуть дати чітке уявлення про досліджувану проблему. Результати анкетування презентовано в таблиці 1.

**Таблиця**  
розподілу відповідей учителів іспанської мови на анкету щодо їхнього оцінювання  
структури підручників серії «HOLA»

№ п/ п	Зміст запитання	Загальна кількість респон- дентів	Відповіді					
			Так		Не повною мірою		Ні	
			Кіль- кість	%	Кіль- кість	%	Кіль- кість	%
1.	Чи дають певні уявлення про підручники розміщені в них вступні частини (передмови)?	63	63	100	—	—	—	—
2.	Чи підтримуєте Ви поурочне структурування змісту підручників?	63	61	97	2	3	—	—
3.	Чи витримується дидактичний принцип наступності у викладі навчального змісту тематичних розділів?	63	60	97	3	3	—	—
4.	Чи витримується дидактичний принцип наступності у викладі навчального матеріалу в межах підрозділів?	63	59	94	4	6	—	—
5.	Чи задовольняє навчальний процес система повторення, запропонована підручниками?	63	58	92	5	8	—	—
6.	Чи підтримуєте Ви запропоновану змістом підручників систему узагальнення набутого учнями навчального досвіду та самоконтролю рівня навченості?	63	57	90	6	10	—	—
7.	Чи задовольняють навчальні потреби учнів граматичні довідники і глосарії?	63	61	97	2	3	—	—
8.	Чи задовольняє Ваших учнів формат словників, розміщених у кінці підручників?	63	56	89	7	11	—	—

Як засвідчують отримані відповіді на анкету, переважна більшість респондентів позитивно оцінила структуру підручників, що дає можливість стверджувати про дидактично і методично доцільну в них організацію навчального змісту. Утім, не було і, очевидно, не буде універсальної навчальної книги, яка була б однаково ефективною для будь-яких умов навчання. Шкільна практика знає значну кількість випадків, коли як об'єктивні, так і суб'єктивні умови не дають змогу вчителю організувати успішне засвоєння запропонованого автором в одному розділі чи підрозділі всього навчального матеріалу. Досить часто вчителі рекомендують учням самостійно опанувати під час виконання ними домашніх завдань не засвоєний на уроці матеріал (що не завжди приводить до очікуваних результатів), або ж взагалі нехтують ним, забувають, а, можливо, за браком досвіду не усвідомлюють, що кожний підрозділ є структурною одиницею логічно вибудованої автором системи. Не засвоєння одного з її компонентів, про що йшлося вище, негативно впливає на кінцевий результат. Через те деколи спостерігається, що зміст підручника не повністю опановується учнями. Це спричинює появу прогалів у системі знань, умінь і навичок.

*Висновки.* Розглядаючи шкільний підручник як засіб набуття учнями досвіду іншомовного спілкування і як механізм управління учителем пізнавальною діяльністю школярів, можемо стверджувати про важливу роль його структури в досягненні очікуваних результатів навчання. На думку В.С. Цетлін, раціональний і водночас збалансований розподіл у ньому змісту навчання, обґрунтованість способів організації засобів його засвоєння дають уявлення про імовірну ефективність навчальної книги [8].

### *Список літератури*

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288с.
3. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.
5. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
6. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: Монографія / Р.Ю. Мартинова. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
7. Фурман А.В. Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення / А. Фурман // Рідна школа. – 1995. - № 6. – С. 45 – 49.
8. Цетлин В.С. Структура учебника и его компоненты // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения // под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. Ч.1. – М.: Изд-во РАО, 1992. – С. 129 – 147.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
10. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
11. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.

12. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. Избранные психологические труды / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

### **Структурування навчального матеріалу в шкільному підручнику з іноземної мови: форми, способи, результати**

У статті автор розглядає питання методичної організації навчального матеріалу у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Він визначає й обґрунтовує компоненти загальної структури сучасного підручника, досліджує чинники впливу на їх зміст. Свої думки автор ілюструє результатами анкетування вчителів, які використовують підручники з іспанської мови, що сконструйовані за авторською концепцією.

*Ключові слова:* шкільний підручник, структура підручника, компоненти структури, макроструктура, мікроструктура.

### **Структурирование учебного материала в школьном учебнике по иностранному языку: формы, способы, результаты**

В статье автор рассматривает вопрос методической организации учебного материала в содержании школьных учебников по иностранным языкам. Он определяет и обосновывает компоненты общей структуры современного учебника, исследует факторы влияния на их содержание. Свои мысли автор иллюстрирует результатами анкетирования учителей, которые используют учебники испанского языка, структурированные в соответствии с авторской концепцией.

*Ключевые слова:* школьный учебник, структура учебника, компоненты структуры, макроструктура, микроструктура.



## **Structuring Didactic Material in Foreign Language School Textbooks: Forms, Methods and Outcomes**

The article outlines approaches to methodological organization of didactic material in foreign language school textbooks. The author defines components of general structure in a modern textbook as well as analyzes factors that impact their content. The ideas, presented in the article, are supported by survey results, obtained from teachers who use Spanish language textbooks in educational process.

**Key words:** school textbook, textbook structure, structural components, macrostructure, microstructure.