

РАЗДЕЛ 6. КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СЛАВЯНСКИМ ЯЗЫКАМ

УДК 373.3.016:811.411.16'08

Концептуальні засади конструювання компетентісно орієнтованих підручників з початкового навчання мови іврит та інших мов етнічних меншин у школах з українською мовою навчання

Бакуліна Н. В.

Інститут педагогіки НАПН України

У статті розглянуто концептуальні засади конструювання компетентісно орієнтованих підручників з початкового навчання мови іврит та інших мов етнічних меншин у школах з українською мовою навчання: основні положення, принципи, методи, функції та критерії.

***Ключові слова:** компетентісно орієнтований підручник, початковий етап навчання, мова іврит, мови національних меншин, теорія і практика підручникотворення.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі мова іврит є складовою частиною мовної освіти полі культурної України. Цей мовний курс викладається як окремий предмет в школах з українською мовою навчання (як мова національної меншини) та як іноземна мова в спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземної мови. Даний мовний курс спрямовано на реалізацію компетентісного підходу до навчання мов та базується на Державному стандарті початкової загальної освіти, на Концепції загальної середньої освіти, на Концепції навчання

мов національних меншин і на Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів з мов національних меншин (друга мова).

Актуальність. Основною метою початкового курсу навчання мови іврит та інших мов національних меншин, якими учні не володіють на початок шкільного вивчення є формування умовно-мовленнєвих, мовленнєвих та мовних умінь на практичній основі, здійснення мовленнєвої діяльності, такої як аудіювання та говоріння, переважно в період усного курсу (1 клас), та всіх видів мовленнєвої діяльності на наступних етапах навчання. Відповідно до мети навчання мають виступати і нові підходи до відбору змісту, методів та форм навчання. Специфіка подібних мовних курсів потребує відповідного науково-методичного забезпечення, зокрема створення підручників. Аналіз наявних підручників з мови іврит [1, с. 86–99] виявив як позитивні риси, так і певну невідповідність сучасним підходам, а отже розробка концептуальних засад конструювання підручників для такого типу мовних курсів нині є однією з актуальних лінгводидактичних проблем.

Аналіз останніх досліджень. Основними концептуальними засадами конструювання компетентнісно орієнтованих підручників з початкового навчання мови іврит та інших мов етнічних меншин стали базові законотворчі документи та лінгводидактичні дослідження різних аспектів проблеми. Стратегічні освітні напрямки висвітлено у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті [12, с.4–6], Проекті Державного стандарту початкової загальної освіти [15, с. 4–6], Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [5], Концепції мовної освіти України (О. Беляєв, М. Вашуленко, В. Плахотник), Концепцію навчання мов національних меншин у загальноосвітніх школах України (І. Гудзик). Вихідними положеннями стали фундаментальні ідеї підручникотворення, розроблені В. Г. Бейлінсоном, Д. Д. Зуєвим [2, с.42–54], І. Я. Лернером [8, с.169; 9, с.160], дослідження з теорії та практики підручників для початкової школи – Л. В. Занков [6, с.

34–35], Я. П. Кодлюк [10], А. В. Полякова [14, с. 65] тощо. Ураховано дослідження проблем теорії і практики підручникотворення з російської мови для іноземців та іноземної мови, які І. Л. Бім [3], М. В. Ляховицький [11], В. Г. Редько [16] та інші. Основоположними працями з проблем компетентнісно орієнтованого навчання стали роботи І. А. Зимньої [7, с. 20–26], Є. І. Пасова [13], І. П. Гудзик [4, с. 150–178].

Мета та завдання. Метою цієї статті є визначення концептуальних положень конструювання компетентнісно орієнтованих підручників з початкового навчання мови іврит та мов інших національних меншин, принципів, методів, функцій підручника, виділення базисних та специфічних критеріїв конструювання якісних підручників з мови.

Основна частина.

Конструювання підручників з мовних курсів ґрунтується як на загальних лінгводидактичних засадах, так і на суто методичних. Тому **концептуальною основою** теорії шкільного підручника можна вважати **положення про дворівневу структуру теорії підручника** (Д. Д.Зуєв, І. Я. Лернер). Перший рівень – загальнотеоретичний (загальнодидактичний), який визначає універсальні принципи конструювання навчальної книги. Другий рівень – методичний, який реалізує загальні положення побудови книги щодо розробки конкретного підручника з урахуванням особливостей навчального предмета, вікових особливостей учнів, типу школи тощо. І. Я. Лернер зазначає, що **підручник має бути стратегічною та методичною моделлю навчального процесу та відобразити систему навчання**. Виходячи з цього, підручник, як основний засіб навчання та модель навчального процесу, має спиратися як на загальнодидактичні, так і на суто методичні **принципи навчання**. Сучасна дидактика виділяє наступні **дидактичні принципи**: активізації пізнавальної діяльності учнів, всебічного розвитку особистості, цілісного впливу навчально-виховного процесу, природо відповідності організації навчання, науковості, доступності, системності

та послідовності у навчанні, наступності та перспективності, взаємозв'язку навчання і розвитку, мотиваційного забезпечення навчального процесу, співробітництва, індивідуалізації та диференціації навчання, наочності, міцності та дієвості результатів навчання, активності, виховуючого навчання, свідомості, інтенсивності, оптимізації, між предметної кооперації, міжкультурної взаємодії тощо.

Психологічними принципами навчання є принципи мотивації, поетапності у формуванні мовленнєвих навичок та вмінь, врахування індивідуально-психологічних особливостей учня, врахування адаптивних процесів, врахування національно-культурних особливостей.

Лінгвістичними принципами навчання вважаються принципи системності, концентризму, розподілу лінгвістичних явищ на рівні мови і мовлення, функціональності, стилістичної диференційованості, мінімізації мови. **Методичними принципами** навчання визначають принципи комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємозв'язаного навчання видам мовленнєвої діяльності, врахування рідної мови, усного випередження, апроксимації, ситуативно-тематичної організації навчання, врахування рівня володіння мовою, безперекладності, взаємозв'язок компонентів мети навчання, комплексності та диференційованості, лінгвометодичної та полікультурної компетентності, синтаксичної основи, опори на функціонально адекватний автентичний текст, автентичності навчальних матеріалів, навчально-комунікативного фону мовленнєвої діяльності, комунікативно - мовленнєвого і соціокультурного змісту навчального спілкування тощо.

Також підручник має відображати **методи навчання** на різних етапах засвоєння знань та формування навичок і умінь. Так, на етапі ознайомлення з новим матеріалом, у підручнику має бути матеріал для демонстрації та показу, на етапі осмислення – матеріал для пояснення або організації самостійного пошуку, на етапі тренування – вправи без опори та з опорою на друкований текст, на етапі застосування – матеріал для

організації практики спілкування та завдання в усному і писемному мовленні.

Виходячи з комунікативного підходу, важливо закладати у підручник і *методи для реалізації інтерактивного навчання*. Так, для організації кооперативного навчання у підручнику має бути розроблений навчальний матеріал для роботи у парах, у змінних трійках, два-чотири-усі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум; для організації колективно-групового навчання – матеріал для обговорення проблем усіма учнями, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючись – учусь, ажурна пилка, аналіз ситуації, вирішення проблем, дерево рішень; для організації ситуативного моделювання – матеріал для організації стимуляційних та імітаційних ігор, для громадських слухань, для розігрування ситуацій за ролями; для організації дискусійних питань – матеріал для реалізації методу «Прес», займи позицію, зміни позицію, неперервна школа думок, дискусія, дискусія у стилі телевізійного ток-шоу, оцінювальна дискусія, дебати тощо. Багато з наведених методів можуть бути застосовано вже у початковій школі.

Також концептуальним є *положення про двоєдину сутність підручника* (Я. П. Кодлюк), за яким підручник повинен відображати змістову та процесуальну сторони навчального процесу, тобто зміст і завдання навчання, а також методи, прийоми та організаційні форми навчання. Тому вчена вважає, що шкільний підручник – «це вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання».

Стосовно реалізації цього положення щодо мов національних меншин, які не володіють або майже не володіють мовою на початок шкільного навчання, базовим є зміст навчання, закладений у *Концепції*

навчання мов національних меншин у загальноосвітніх школах України. Так, в курсі мови іврит та інших мов національних меншин, якими не володіють учні, основна увага приділяється розвитку вміння сприймати на слух усне мовлення, говорити в рамках тематики особистісної, ігрової, навчальної та публічної сфер спілкування, певною мірою читати та писати. При цьому розширюються знання учнів про культуру, традиції народу; формуються та розвиваються вміння дотримуватися правил мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, що мають певну національну специфіку, вміння брати участь у тих видах діяльності, які яскраво характеризують культурну своєрідність народу. Курс мови іврит, як і подібні курси, може бути більш поглибленим, тоді він має забезпечити більш високий рівень сформованості навичок аудіювання, говоріння, читання й письма з огляду на потреби використання мови у різних сферах діяльності. Такий курс передбачає засвоєння учнями більш широкого кола знань про мову, однак ця робота має бути підпорядкована розвитку навичок мовлення і не суперечити практичному (мовленнєвому) характеру курсу. Важливим завданням цього курсу є також формування в учнів досить великого обсягу знань та умінь з народознавства, володіння культурою спілкування з носіями своєї та інших мов і культур. Ці особливості мають бути враховані у процесі конструювання підручників.

Враховуючи, що домінуючою концепцією навчання мови є *компетентнісний підхід* (І.П. Гудзик), концептуальним у конструюванні підручників з мови стає *положення про зорієнтованість мовної системи навчання на формування ключових компетентностей (мовної, мовленнєвої, соціокультурної та прагматичної)*. Так, вчена виділяє три основних блоки компетентностей: ціннісно–смісловий, комунікативний та навчально-пізнавальний.

Створюючи підручник, необхідно пам'ятати основні його **функції** – загальнодидактичні і специфічні. *Загальнодидактичними* функціями підручника вважаються інформаційно-пізнавальна, дослідницька,

практична та самоосвітня. *Специфічними* функціями щодо навчання іноземної мови (за Н.Ф. Бориско) вважаються: моделююча, навчаюча, керуюча, інформуюча, мотивуюча, індивідуалізуюча, компенсаторна, контролююча, організаційно-плануюча, адаптивно-оптимізуюча, діагностична. Ці функції будуть притаманні й підручникам для мовних курсів національних меншин, коли учні не володіють мовою.

Важливим елементом нашого дослідження є визначення критеріїв конструювання підручника. Відповідно до викладених основних положень, можна виділити **базові та специфічні критерії конструювання підручників**. Так, *базовими критеріями є:*

- Відповідність змісту підручника концепції навчання, навчального плану та навчальній програмі з предмета. Така відповідність передбачає повну і вичерпну реалізацію в підручнику визначеного програмою навчального змісту, орієнтацію на базові компоненти змісту освіти навчального предмету, а також реальні можливості підручника у забезпеченні зафіксованих у програмі вимог до рівня навчальних досягнень учнів. Автор може вносити корективи у задане програмою структурування навчального змісту у межах теми і послідовність його вивчення, якщо це зумовлено методичною концепцією, реалізованою в підручнику.
- Чіткість структурування навчального матеріалу у підручнику. Матеріал у підручнику має бути викладено логічно, послідовно, забезпечуючи наступність викладу та реалізацію внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків, має бути конкретним, точним, відповідно впорядкованим, сконцентрованим за допомогою відповідних ілюстрацій і наочних схем або описів і пояснень, а текст – диференційованим відповідно до різних складових підручника. До структури підручника має входити основний та додатковий навчальні тексти, поза текстові компоненти, апарат організації засвоєння, довідкові матеріали. Зміст підручника має бути розподілений за розділами, параграфами, уроками тощо. Обсяг підручника визначається на основі кількості річних годин за

навчальним планом для вивчення певного предмета в кожному класі та має відповідати віковим особливостям учнів. Так, основний текст (обов'язків навчальний матеріал) повинен становити від 57% до 66%; поза текстовий – від 34% до 43%, з яких від 8% до 11% відводиться на додаткові та пояснюючі теми.

- Наукова коректність змісту, повнота розкриття основних положень, використання сучасної загальноприйнятої наукової термінології. Зміст підручника має бути науково достовірним, формувати наукові поняття та уявлення, містити точну наукову термінологію. У ньому має бути відображена система знань та їх цілісність. Підручник має ввести учня в світ пізнання, демонструвати методи й результати пізнання, поступово вводити школярів у специфіку самостійного дослідження на рівні їхніх пізнавальних інтересів.
- Практична спрямованість навчального матеріалу, зв'язок його з життям. Зміст підручника має бути спрямовано на практичне застосування набутих знань та сформованих навичок у навчальних та життєвих ситуаціях.
- Можливість підручника забезпечити диференційований підхід до навчання. Підручник має містити достатній матеріал (тексти, завдання, вправи) для здійснення диференційованого навчання, ефективної організації навчальної діяльності учнів з різними здібностями і навчальними можливостями.
- Відповідність змісту підручника віковим особливостям учнів. Урахування вікових особливостей при відборі й укладанні навчального матеріалу. Рівень доступності має бути таким, щоб учень міг успішно користуватися підручником для самостійного навчання.
- Мова викладу навчального матеріалу. Мова має бути лаконічною, точною, зрозумілою, відповідати нормам літературної мови. Це досягається чіткістю побудови текстів, очевидністю логічних зв'язків між їх частинами, належною довжиною речень, доступністю їх лексичного

наповнення. Не слід зловживати складними синтаксичними конструкціями, що містять велику кількість слів. Тексти підручника мають поєднувати ознаки наукового, науково-популярного і художнього стилів, нести інформаційний та емоційно-ціннісний компоненти змісту. Бажана діалогічність текстів підручника, побудова їх у формі бесіди з учнем, наявність звертань до читача, риторичних запитань, що сприяє залученню школярів до активної роботи з навчальним матеріалом. Мова підручника має слугувати зразком мови учня.

- Реалізація у змісті підручника виховних можливостей. Зміст підручника має виховувати почуття патріотизму, національної самосвідомості, гуманістичних цінностей, життєвих пріоритетів, толерантності тощо.
- Лінгвокультурологічне наповнення змісту підручника. Підручник має містити інформацію про видатних особистостей різних національностей, які зробили вагомий внесок у розвиток науки та культури, про побут, національні традиції та національно-культурні особливості народу та країни, мову якої вивчають.
- Мотивація навчальної діяльності учнів, розвиток інтересу до предмета засобами підручника. Спрямованість навчального матеріалу підручника на розвиток творчих здібностей, навичок самоосвіти, інтересу до предмету, а саме ознайомлення учнів на доступному рівні зі сферами практичного застосування отриманих знань та сформованих навичок і вмінь, подання навчальної інформації у цікавій формі, використання завдань ігрового, інтерактивного, проблемно-пошукового характеру.
- Дидактична доцільність системи завдань, поданих у підручнику. Завдання, вправи, запитання та ін. мають відповідати критеріям оцінювання навчальних результатів, можуть бути застосовані для диференційованого навчання. Завдання репродуктивного і творчого характеру мають бути раціонально поєднані у дидактичну систему та сприяти розвитку вміння вчитися. Це мають бути завдання на повторення, систематизацію вивченого, виявлення результатів навчання,

вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо.

- Можливості підручника для здійснення учнями самостійної роботи. У підручнику має бути доступний матеріал для ефективної самостійної роботи учнів. Також підручник має знайомити учнів з методом і прикладами робіт, які учні пізніше будуть виконувати самостійно. Для цього бажано розробити поради учням для самостійної роботи з підручником, користування рубриками, які допомагають орієнтуватися у змісті і задають послідовність і види навчальної діяльності. Має бути також достатня кількість зразків виконання завдань різних типів, завдань для самоконтролю рівня досягнутих учнями навчальних результатів. Підручник має також включати поради щодо навчання самостійної роботи з книгою, розуміння текстів, визначення головної інформації. Матеріал підручника має спрямовувати самостійну роботу школярів у ході синтезування опрацьованого матеріалу в різних структурах підручника й на різних рівнях узагальнення.
- Можливість за допомогою відповідних тестів швидкість перевірити правильність розуміння змісту уроку.
- Можливість підручника сприяти вдосконаленню постановки та перевірки домашнього завдання, що може ставити мету: завершення чи доповнення на уроці; підготовку до наступного уроку.
- Логіка розміщення та використання ілюстративного матеріалу як самостійного або додаткового джерела інформації. Ілюстрації в підручнику мають виконувати власно дидактичні функції, відповідати змісту та віковим особливостям учнів.
- Відповідність підручника гігієнічним, поліграфічним та технічним вимогам.

Поряд з цим можна виділити й **додаткові, специфічні критерії** конструювання підручників з початкового навчання мови, а саме:

- Компетентнісно орієнтована спрямованість навчального процесу;

- практична спрямованість навчання;
- функціональний підхід до відбору та подання мовного матеріалу;
- ситуативно-тематичне представлення навчального матеріалу;
- вивчення лексики та морфології на синтаксичній основі;
- концентричне розташування навчального матеріалу та виділення декількох етапів навчання (1 кл. – розвиток усного мовлення; 2 кл. – навчання грамоти, розвиток усного та писемного мовлення; 3 кл. – навчання грамоти (продовження), розвиток усного та писемного мовлення; 4 кл. – мовлення та мова, правопис);
- комунікативне спрямування процесу навчання на формування мовленнєвих навичок та вмій у всіх видах мовленнєвої діяльності;
- врахування особливостей рідної мови учнів, тобто засобів спілкування, якими вони вже володіють;
- врахування факторів культури народу та країни, мова якої вивчається;
- відповідність віковим особливостям;
- відображення характерних сфер спілкування та життєдіяльності учнів у змісті підручника;
- використання у формулюванні до вправ і завдань діалогічної форми спілкування суб'єктів навчального процесу;
- відбір обсягу мовних і мовленнєвих одиниць, достатній для організації усного і писемного мовлення у межах визначених програмою тем;
- забезпечення структури і змісту підручника паралельним оволодінням як усного, так і писемного мовлення;
- наявність зразків для організації діалогічного спілкування та малюнків й унаочнення для організації діалогічного і монологічного мовлення, письмових вправ для використання тематичного матеріалу;
- застосування наочності для розвитку усного мовлення школярів (предметних та сюжетних малюнків, таблиць, коміксів, тощо);
- наявність дидактичних ігор;

- наявність цікавого матеріалу та завдань з логічним навантаженням;
- забезпечення послідовності подачі мовного та мовленнєвого матеріалу від уроку до уроку;
- подання значної частини мовного матеріалу на рівні лексичних одиниць, тобто без пояснення внутрішніх морфологічних та синтаксичних зв'язків у словосполученні і реченні, але практичного засвоєння знань про мову та формування уявлень про мовні одиниці різних рівнів та для розвитку мовних умінь;
- логічність побудови основного тексту підручника;
- врахування рівня абстрактності тексту, речення та незнайомих слів для зменшення труднощів навчальних текстів та приведення їх у відповідність з можливостями учнів, адже обмеженість труднощів міжсловесних зв'язків покращує розуміння навчального тексту;
- багаторазове введення незнайомої лексики у структуру і зміст підручника для формування свідомих граматичних зв'язків та свідомого запам'ятовування (кількість часу зростає зі зростанням довжини слова, наявністю переносів з рядка в рядок, зі зменшенням звичності слова для учня);
- побудова структури та змісту підручника таким чином, щоб кожний наступний тематичний цикл певною мірою будувався на матеріалах попереднього, але використовувався у нових ситуаціях і в іншому лексичному оточенні;
- побудова уроків тематичного циклу як взаємопов'язаної та логічно побудованої системи;
- подання у підручнику додаткового матеріалу для реалізації індивідуального та диференційованого навчання, враховуючи мовний рівень учнів;
- наявність завдань для розвитку вміння формувати та висловлювати власну думку, доводити її, не порушуючи правил спілкування;
- наявність у підручнику матеріалу для самостійної роботи;

- наявність у підручнику матеріалу для співпраці та роботі у парах і групах;
- подання матеріалу для домашнього завдання;
- наявність у підручнику тестових завдань для контролю і самоконтролю;
- відповідність державному стандарту, концепції навчання, навчальним планам та програмі;
- відповідність гігієнічним нормам. (Так, відповідно до «Гігієнічних вимог до друкованої продукції для дітей» навчальний матеріал повинен займати певну кількість знаків (літер) на одній сторінці і сторінок підручника на одну навчальну годину. Для гуманітарних дисциплін, у тому числі й мови, у молодшому шкільному віці (6-10 років) у початковій школі (1-4 кл.) на одній сторінці може бути розміщено від 2000 до 4000 знаків, що складає не більше 2 с. без ілюстрацій. На одному уроці у початковій школі можна вводити 1 термін на одній сторінці та 1-2 слово (0,1 – 0,2 на один друкований аркуш), яке є новим поняттям. На одній повній сторінці без ілюстрацій може бути 8 перенесень. Обсяг безперервного читання визначається від 50 до 100 друкованих знаків. Довжина рядку у тексті підручника може бути від 81мм до 171мм , мінімальні розміри поля – корінцеве – 13мм, верхнє та зовнішнє – по 15мм. Також у початковій ланці кількість ілюстрацій (картин, пейзажів, креслень, схем, малюнків, таблиць тощо) на одному друкованому аркуші обмежується від 30% до 50%. Вага підручника для 1-4 класів має бути 300г-360г .)

Висновки. В результаті дослідження зазначеної проблеми було визначено основні концептуальні положення конструювання компетентнісно орієнтованих підручників з початкового навчання мови іврит та мов інших національних меншин, проаналізовано принципи, на яких ґрунтується розробка змісту підручників, методи, що застосовуються на різних етапах навчання, функції підручника, а також виділено базисні та специфічні критерії конструювання якісних підручників з початкового навчання мов етнічних меншин.

Перспективи подальших досліджень. Визначені теоретичні положення стануть підґрунтям створення нових підручників з початкового навчання мови іврит та інших мов етнічних меншин та реалізації компетентнісно орієнтованого навчання – одного з провідних підходів сучасної освіти.

Список літератури

1. Бакуліна Н.В. Аналіз підручників з початкового навчання мови іврит: відбір змісту, способи презентації навчального матеріалу, типи завдань // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Частина друга. – Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2009. – С. 86 – 99.
2. Бейлинсон В. Г., Зуев Д. Д. О функциональном подходе к оценке школьных учебников // Проблемы школьного ученика. – М.: Просвещение, 1977. – вып. 5 . – С. 42 –54.
3. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. – М.: Просвещение. – 1977. – 264 с.
4. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах. – Черновцы.: Букрек, 2007. – С. 150 – 178.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Відділ сучасних мов, Страсбург. – К.: Ленвіт, 2003. – 262 с.
6. Занков Л. В. Некоторые вопросы теории учебника для начальных классов // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 34–35.
7. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико – методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал. – 2006. – № 8. – С. 20 – 26.
8. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. – М.: Изд-во РАО, 1992. – Ч.1. – 169 с.
9. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. – М.: Изд-во РАО, 1992. – Ч.2. – 160 с.
10. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті. – К.: Наш час, 2006. – 367 с.
11. Ляховицкий М. В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. – М., 1982.

12. Національна доктрина розвитку освіти України XXI ст.. // Освіта України. – 2002. – № 33. – с. 4–6.
13. Пассов Е. И. Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2000.
14. Полякова А. В. Дидактические основы ученика для начальных классов в условиях развивающего обучения: Дис. В форме научн. доклада д-ра пед.наук: 13.00.01. – М., 1993. – 65 с.
15. Проект Державного стандарту початкової загальної освіти (освітня галузь «Мови і літератури»), розділ «Українська мова, мови національних меншин як предмети навчання» // Початкова школа. – 2010. – № 8. – С. 4-6.
16. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи. – К.: Генеза, 2007.

Бакулина Н. В. Концептуальные основы конструирования компетентностно ориентированных учебников для начального обучения языку иврит и другим языкам этнических меньшинств в школах с украинским языком обучения // Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2011. – Т. 24 (63). – №2. Часть 2. – С.184-193.

В статье рассмотрены концептуальные основы конструирования компетентностно ориентированных учебников для начального обучения языку иврит и другим языкам этнических меньшинств в школах с украинским языком обучения: основные положения, принципы, методы, функции и критерии.

***Ключевые слова:** компетентнісно орієнтований учебник, початковий етап навчання, мови національних меншинств, теорія і практика створення учебників.*

Bakulina N. Conceptual design principles of competence-oriented textbooks for primary language learning Hebrew and other languages of ethnic minorities in schools with the Ukrainian language learning // Uchenye zapiski Tavricheskogo Natsionalnogo Universiteta im. V.I. Vernadskogo. Series “Filology. Social communication”. – 2011. –V. 24 (63). - №2. Part 2. – P.184-193.

This article describes the conceptual design principles of competence-oriented textbooks for primary language learning Hebrew and other languages of ethnic minorities

in schools with the Ukrainian language of instruction: basic, principles, methods, functions and criteria.

Keywords: *kompetentnisno oriented textbook, the initial stage of learning, the Hebrew language, minority languages, theory and practice of textbook.*

Поступила до редакції 27.04.2011 р.