

**Підручник з української літератури:
погляд крізь призму засадничих ідей діяльнісного, особистісно
зорієнтованого і компетентнісного підходів**

*А. М. Фасоля,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу
навчання української мови і літератури
Інститут педагогіки НАПН України*

УДК 371.671:821.161.2

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

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

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

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

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

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

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

У галузі літературної освіти відзначимо публікації Є. Волощук, М. Галушка, О. Ісаєвої, Ю. Ковбасенка, О. Куцевол, Л. Неживої, О. Ніколенко, В. Оліфіренка, С. Паламар, О. Савченко, Л. Сімакової, В. Снегірьової, Г. Токмань, Т. Хорошковської, Л. Чеховської, В. Шуляра, Г. Гранік та ін. Їхні пошуки спираються на актуальні і сьогодні ідеї попередників: О. Бандури, Т. і Ф. Бугайків, Н. Волошиної, Б. Степанишина.

Формулювання мети статті. Метою статті є розгляд змістового наповнення і методичного апарату підручника з української літератури з позицій діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, пошук відповіді на питання: яким має бути перелік ознак навчальної книги, аби вона могла забезпечити досягнення головної мети літературної освіти – розвиток особистості школяра, формування його предметних і ключових компетентностей, становлення кваліфікованого учня-читача.

Прояснення цього питання становить не лише теоретичний інтерес, чіткі орієнтири потрібні авторам підручників для створення навчальної книги, яку можна буде назвати особистісно і компетентісно зорієнтованою.

Основна частина. Пошук відповіді на ключове питання потребує з'ясування сутності педагогічних підходів, концептуальні положення яких стають засадничими під час створення підручника з літератури.

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

Упродовж десятиліть (якщо не століть) у школі домінував знаннєвий підхід. Головним завданням вважалася передача учням певної суми знань і вироблення на їх основі певної сукупності умінь. Розвиток особистості декларується, але насправді є «побічним продуктом». Домінують пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи. Провідна роль у навчальному процесі належить учителям. Учень виступає об'єктом впливу. Критерієм визначення рівня навчальних досягнень є їх відповідність встановленому зразку.

З часом суспільне замовлення зазнало змін: нові умови життя й організації виробництва підняли вагомість здатності до теоретичного мислення, рівня володіння узагальненими способами мисленнєвої діяльності, самостійності й активності. Вагому роль починають відігравати принципи рефлексивності, активності, варіативності.

Ключовим словом стає «діяльність». Однак ідеться не про будь-яку діяльність, а лише про таку, що сприяє становленню суб'єктності особистості. Зміст освіти складають не лише предметні, а й загальнонавчальні знання й уміння, досвід діяльності й емоційно-ціннісного ставлення. Усе більшої ваги набувають методи практичного

спрямування, проблемного викладу. У школу повертаються проектні технології, навчання набуває ознак діалогічності, приділяється увага виробленню організаційно-діяльнісних умінь, створенню ситуації успіху на заняттях. Пропагується робота в парах, групах. Учитель виступає в ролі керівника-організатора. Оцінюється рівень сформованості практико-орієнтованих умінь учня на різних етапах навчання.

Наступний засадничий підхід – компетентнісний – проголосив метою освіти формування учня як суб'єкта не лише учіння, а й практичної діяльності. Відтак сутнісним стає створення умов для формування досвіду самостійного вирішення проблем, що складають зміст освіти.

Базується компетентнісний підхід на принципах системності, синергетичності, ситуативності, рефлексії, особистісного цільовизначення, діагностичності, співтворчості, міждисциплінарності.

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

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

Як бачимо, сутнісні ознаки діяльнісного і компетентнісного підходів багато в чому перегукуються. Однак між ними є суттєві відмінності, на які вказав І. Бех:

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

2) «Якщо за діяльнісного підходу фрагменти практики виступали засобом формування знань як переконань, то за компетентнісного підходу

ця формула змінюється: навчальні надбання стають засобом досягнення цілі формування людини досвідченої» [2].

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

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

Зміст освіти включає задане зовні і суб'єктний досвід життєтворення. У частині цінностей і особистісного досвіду зміст освіти частково формується безпосередньо у ході навчальної діяльності.

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

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

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

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

Усі підходи тісно пов'язані між собою. Особистісно зорієнтований є «парадигмальним, стратегічним», компетентнісний впливає з

діяльнісного і «є тактичним втіленням особистісно зорієнтованого», оскільки «має більш конкретний характер» [1, с. 125].

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

Мета: створення умов (тобто задіяння відповідних методів, прийомів, видів, засобів, форм роботи) для:

1) формування особистості школяра, розвиток, за В. Сериковим, його особистісних функцій: мотиваційної, смислотворчості, рефлексивної, орієнтаційної, самореалізації, самоорганізації, критичної та ін.;

2) становлення учня як суб'єкта:

а) читацької діяльності і читацького саморозвитку;

б) навчальної діяльності загалом;

в) життєтворчості;

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

Ключові ознаки:

1. Діяльнісна основа (знання не подаються в готовому вигляді, а засвоюються в діяльності; осмислюються не лише знання, а й способи діяльності; учень оволодіває як предметними, так і загальнонавчальними, зокрема організаційно-діяльнісними, уміннями: цілевизначення, планування, організації, здійснення навчальної, в т.ч. читацької діяльності,

її рефлексії, оцінювання і корекції; формується механізм самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації).

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

3. Суб'єкт-суб'єктні відносини: у взаємодію в ході навчання вступають два суб'єкти – учень-читач і вчитель – читач, помічник, порадник, фасилітатор.

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

5. Первинність учнівської продукції (учень ще до вивчення художнього твору створює власний творчий продукт (есе, усна обґрунтована відповідь щодо поглядів на ту чи іншу проблему, ілюстрація тощо).

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

а) успіху;

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

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

г) необхідності засвідчення рівня сформованості предметних чи ключових компетентностей (пов'язано з такою специфічною ознакою компетентності, як ситуативність прояву).

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

8. Зміна функцій і форм оцінювання. Зростання ролі самооцінювання. Застосування аркушів само- і взаємооцінювання, усного оцінювання, заохочувального оцінювання, порт фоліо та ін.

9. Варіативність:

- а) методик і технологій навчання;
- б) завдань для роботи на уроці;
- в) способів представлення і опрацювання навчального матеріалу;
- г) домашніх завдань.

10. Рефлексивність. Учень знаходиться в атмосфері постійного аналізу й оцінювання діяльності (власної і однокласників): «Що я (ми) роблю (робимо)? З якою метою? Чому саме так? А як по-іншому це можна зробити? Навіщо це мені? тощо; рівня свого особистісного і читацького розвитку (формування образу «Я-особистість» і «Я-читач»: реальний, бажаний, ідеальний); відповідності досягнутого і запланованого, реалізації визначених цілей тощо.

Саме з урахуванням цих ознак має будуватися підручник з літератури.

Його проектування починаємо не з визначення обсягу, змісту, форми викладу, оформлення тощо, а з роздумів про те, чого він має навчити і якими засобами можна досягти запланованої мети [7, с. 568].

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

1. Пізнавати і розуміти¹:

- 1) себе як особистість (Хто я? Який я? Чому я саме такий?);
- 2) себе як читача (Який я читач? Чому я люблю/не люблю читати?);
- 3) світ: навколишній (у розмаїтті явищ, характерів, фактів) і світ художнього твору (в авторській оцінці і судженнях героїв);

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

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

2. Діяти:

- 1) самостійно здобувати і застосовувати знання (Поняття «самостійно» в даному контексті трактуємо як здатність до самоорганізації і самотворення себе як особистості і як читача);
- 2) оцінювати навколишній світ і світ художнього твору з позицій краси, як естетичне явище; визначатися щодо піднятих у творах морально-етичних проблем;
- 3) вчитися читати (розуміти текст, уявляти прочитане, співпереживати героям, вести діалог із автором, героями, самим собою, розкривати авторські і віднаходити власні смисли тощо);
- 4) оволодівати управлінським циклом щодо навчальної діяльності загалом і читацької зокрема (визначати цілі, планувати, організовувати (обирати відповідні меті стратегії читання), здійснювати, рефлексувати й оцінювати її);
- 5) керувати своїм особистісним і читацьким розвитком, що передбачає: наявність образу «Я-особистість»/«Я-читач» (реальний, бажаний, ідеальний); розуміння сутності і шляхів особистісного і читацького розвитку; уміння вибудувати індивідуальний маршрут саморозвитку (від «Які знання, уміння, якості я маю?» до «Що я маю зробити, у якій послідовності, щоб досягти поставленої мети, бажаного рівня особистісного/читацького розвитку?»); сформованість організаційно-діяльнісних умінь;
- 6) розвивати критичне мислення, складниками якого є: уміння визначати проблему; самостійно перевіряти й оцінювати інформацію, факти суспільного і культурного життя; урахувати альтернативні точки зору; визначати наявність підтексту в

інформації; синтезувати здобуті знання; зробити висновки; прийняти оптимальне рішення.

7) спробувати себе у різноманітних життєвих ролях; бути готовим постійно навчатися, змінюватися і пристосовуватися.

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

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

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

2. У сучасних умовах провідними функціями підручника є мотиваційна, самоосвітня, розвивальна, управлінська, самоконтролю. Підручник повинен заохочувати учня до читання, «не лише нести учням певну навчальну інформацію, а й керувати процесом її засвоєння» (Р. Арцишевський), полегшувати процес засвоєння теоретичного матеріалу й оволодіння читацькими вміннями, розкривати суть пропонованих форм і методів роботи з художнім і науково-популярним текстом, допомогти у виробленні самостійності, підготувати до створення індивідуальної читацької траєкторії. Сучасна навчальна книжка має бути для учня «навігатором, який дає змогу учню вільно орієнтуватися в інформаційному навчальному середовищі» [5, с. 88], самовчителем з особистісного і читацького розвитку, для чого у змісті передбачаємо представлення розгорнутого опису процесу самонавчання.

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

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

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

5. У змісті має бути представлена система теоретичних понять, які включають не лише традиційні літературознавчі, а й такі, що стосуються сутності читацької діяльності, читача, видів читання тощо.

6. У змісті підручника має знайти належне відображення діяльнісний компонент (способи учіння і пізнання, самоорганізації).

Важливим складником є представлення цілей вивчення теми і критеріїв оцінювання результативності навчання, переліку запитань і завдань для самоперевірки, тематичного оцінювання.

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

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

8. Система вправ і завдань повинна відповідати віковим особливостям учнів, спиратися на їх життєвий досвід, спрямовуватися на формування елементів структури читацької компетентності (О. Савченко);

усвідомлення потреби в самонавчанні, формування ключових компетентностей; вироблення загальнонавчальних, зокрема організаційно-діяльнісних умінь (цілевизначення, планування, організації, здійснення, рефлексії, оцінювання читацької діяльності і читацького розвитку); оволодіння різноманітними читацькими стратегіями [8]; осмислення себе, свого особистісного і читацького розвитку («Пізнати себе – цю роботу не можна передоручити іншому... Чим більше вправ на осмислення себе, своїх перспектив, тим гнучкішою й еластичнішою стає психіка дитини, тим успішніше вона входить у соціальні зв'язки» [3, с. 20]); створення умов для вправління «бути особистістю», «компетентним читачем», тобто уявити себе (спробувати) в різних ролях (автор, читач, критик, герой того чи іншого твору); оволодіння ключовими компетентностями (інформаційно-комунікаційна, комунікативна та ін.); вироблення умінь «вчитувати» з тексту непрямо представлену інформацію; діалог із текстом (автором, героями) і самим собою; рефлексивне осмислення своїх дій, особливостей, змін у читацькому розвитку; вироблення індивідуальної читацької траєкторії.

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

Висновки. Створення підручника з української літератури на засадах діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентісного підходів є одним із найактуальніших і водночас надзвичайно складних завдань, оскільки вимагає інтеграції їх основних положень, урахування потреб учнів і запитів учителя, реалізації вимог, які часто виглядають як

різновекторні і взаємовиключні (спрямованість на особистісний розвиток учня і оволодіння предметними і ключовими компетентностями, в основі яких – нормативні вимоги щодо рівня сформованості компетенцій; мінімізація змісту і водночас його надлишковість; технологічність, алгоритмізованість представлення навчального матеріалу і необхідність врахування індивідуальних стилів навчання, свободи вибору та ін.

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

Необхідні зміни до критеріїв оцінювання рукописів підручників під час проведення експертизи.

Робота з таким підручником вимагає належної підготовки вчителя-словесника, що складає предмет окремого дослідження.

Водночас досвід підручникотворення, накопичений авторами-словесниками, дає підстави для оптимістичних прогнозів, що навчальна книга, яку буде цікаво читати учневі у школі і перечитувати після її закінчення, буде створена. Зрештою, така вимога часу!

Література

1. Баханов К. О. Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу : посіб. для вчителя / К. О. Баханов. – Харків: Основа, 2012. – 127 с. – (Б-ка журн. «Історія та правознавство». Вип. 10 (106)).
2. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / І. Д. Бех. – Режим доступу : <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>. – Назва з екрана.
3. Бібік Н. М. Авторська концепція підручників «Я у світі» для 3 і 4 класів / Н. М. Бібік // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / Нац.

академія пед. наук України; Ін-т педагогіки. – Київ, 2012. – Вип. 12. – С. 17–24.

4. Бондар С. Роль і значення навчального тексту підручника у розвитку пошуково-дослідницької компетентності старшокласників / С. Бондар // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / Нац. академія пед. наук України; Ін-т педагогіки. – Київ, 2012. – Вип. 12. – С. 4–9.

5. Варава В. Ю. Застосування європейських критеріїв оцінювання якості у створенні українських шкільних підручників / В. Ю. Варава, К. В. Гораш // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / Нац. академія пед. наук України; Ін-т педагогіки. – Київ, 2014. – Вип. 14. – С. 86–95.

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

7. Пометун О. Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми / О. Пометун, Н. М. Гупан // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / Нац. академія пед. наук України; Ін-т педагогіки. – Київ, 2014. – Вип. 14. – С. 564–573.

8. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – Москва: Астроль, 2008. – 746 с.

Literatura

1. Bakhanov K. O. Navchannya istoriyi v shkoli pid kutom zoru kompetentnisnoho pidkhodu : posib. dlya vchytelya / K. O. Bakhanov. – Kharkiv: Osnova, 2012. – 127 s. – (В-ка zhurn. «Istoriya ta pravoznavstvo». Vyp. 10 (106)).

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

3. Bibik N. M. Avtors'ka kontsepsiya pidruchnykiv «Ya u sviti» dlya 3 i 4 klasiv / N. M. Bibik // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. pr. / Nats.

akademiya ped. nauk Ukrayiny; In-t pedahohiky. – Kyiv, 2012. – Vyp. 12. – S. 17–24.

4. Bondar S. Rol' i znachennya navchal'noho tekstu pidruchnyka u rozvytku poshukovo-doslidnyts'koyi kompetentnosti starshoklasnykiv / S. Bondar // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. pr. / Nats. akademiya ped. nauk Ukrayiny; In-t pedahohiky. – Kyiv, 2012. – Vyp. 12. – S. 4–9.

5. Varava V. Yu. Zastosuvannya yevropeys'kykh kryteriyiv otsynyuvannya yakosti u stvorenni ukrayins'kykh shkil'nykh pidruchnykiv / V. Yu. Varava, K. V. Horash // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. pr. / Nats. akademiya ped. nauk Ukrayiny; In-t pedahohiky. – Kyiv, 2014. – Vyp. 14. – S. 86–95.

6. Lebedev O. E. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii / O. E. Lebedev // Shkol. tekhnolohyy. – 2004. – # 5. – S. 3–12.

7. Pometun O. Proektuvannya shkil'noho pidruchnyka: vymohy i problemy / O. Pometun, N. M. Hupan // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. pr. / Nats. akademiya ped. nauk Ukrayiny; In-t pedahohiky. – Kyiv, 2014. – Vyp. 14. – S. 564–573.

8. Shchukyn A. N. Linyhvodydaktycheskyy entsyklopedycheskyy slovar' / A. N. Shchukyn. – Moskva: Astrol', 2008. – 746 s.

А.Н. Фасоля

Учебник по украинской литературе: взгляд сквозь призму

деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов

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

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

Fasolia A.N.

Textbook on Ukrainian literature: a view through the prism of the fundamental ideas of the activity, student-centered and competency-based approaches

In the article the urgency of developing a new generation of textbooks for literature; given the definition of "approach", "competent student-reader"; outlines the fundamental ideas fundamental to the Ukrainian school of pedagogical approaches - active, learner-centered, competency, their differences and relationships.

The author sees the purpose of education literature on the basis of activity, student-centered, competency-based approaches in creating the conditions for personal and readership of the student development, its formation as a subject of a library, educational and giftware activity, the formation of competent student-reader; gives a list of key characteristics of the educational process: the activity base, the reliance on the subjective experience of the pupil, primary pupil product, the subject-subject relations between teacher and student, dialogue, pragmatism, variation, reflectivity, etc.

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

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