



ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 373.167.1:371.272(075.2)

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.14618229>

Дидактичні вимоги до підручника в контексті формування контрольно-оцінювальних умінь здобувачів початкової освіти

Пархоменко Наталія Євгенівна

начальник відділу наукового та навчально-методичного забезпечення змісту дошкільної та початкової освіти у Новій українській школі Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти», 03035, вул. Митрополита Василя Липківського, 36, м. Київ, Україна, <https://orcid.org/0000-0003-1313-3323>

Прийнято: 15.12.2024 | Опубліковано: 29.12.2024

***Анотація.** У статті актуалізовано проблему осучаснення шкільного підручника як основного засобу формування ключових і предметних компетентностей та запропоновано один із шляхів її вирішення через використання потенціалу підручника для формування контрольно-оцінювальних умінь учнів. Контрольно-оцінювальні уміння визначено як мотиваційно-вольову основу прояву компетентності відповідно до життєвої ситуації, вибору способу дії для вирішення її проблеми, як підґрунтя для оцінювання досягнутого результату та цілепокладання щодо подальших дій. Дослідження здійснено з метою виокремлення й характеризувати дидактичних вимог до підручника як засобу формування контрольно-оцінювальних умінь учнів в умовах компетентнісно орієнтованого освітнього процесу. Для досягнення окресленої мети використано такі теоретичні методи дослідження: аналіз й узагальнення наукових студій з проблеми*

дослідження, конкретизація контрольно-оцінювальних умінь, виокремлення дидактичних вимог до підручника в контексті формування цих умінь та обґрунтування вимог через їх увідповіднення із структурними компонентами навчальної книжки. Одержані результати дослідження дозволяють розглядати підручник як модель процесу навчання, яка презентує методичну систему діяльності вчителя, систему діяльності учня і зміст, що визначає взаємодію учасників освітнього процесу. Відповідно дидактичні вимоги окреслено стосовно змісту навчального матеріалу та стосовно принципів, методів навчання та форм організації навчальної діяльності, що знаходиться відображення в структурних компонентах підручника: у змісті дидактичної одиниці, що опановується, в апараті засвоєння й набуття навчального досвіду та апараті орієнтування в підручнику. Під час визначення дидактичних вимог ураховано першість управлінської функції підручника та його спрямованість на активізацію дій перспективного, поточного й ретроспективного контролю й оцінювання. Зосереджено увагу на навчальному завданні як базовій діяльнісно-змістовій одиниці, яка стимулює прояв контрольно-оцінювальних дій, та на системі навчальних завдань, взаємопов'язаність яких забезпечує поетапність формування розумових дій, а отже і контрольно-оцінювальних умінь. У **висновках** констатовано, що в умовах компетентісно орієнтованого навчання підручник має орієнтувати учня в самоорганізації учіння. Така функціональність книжки забезпечується дотриманням окреслених дидактичних вимог до системи навчальних завдань, які передбачають здійснення контрольно-оцінювальних дій. Власне прояв контрольно-оцінювальних умінь регулює суб'єктність здобувача освіти в успішному досягненні ним очікуваних результатів навчання.

Ключові слова: підручник, навчальне завдання, дії перспективного / поточного / ретроспективного контролю й оцінювання, поетапне формування умінь, самоорганізація учіння.

The didactic requirements for the school text books in the context of forming student's control and evaluation skills

Nataliia Parkhomenko

Head of the Department of Scientific, Educational and Methodological content provision of preschool and primary education at the New Ukrainian School of the State Scientific Institution "Institute of Educational Content Modernization", 03035, Kyiv, Vasylia Lypkivskoho Street, 36, Ukraine, <https://orcid.org/0000-0003-1313-3323>

Abstract. *This article updates on the problem of student's textbooks modernization, as a textbook is one of the main didactic means for forming key and subject competencies of students. The article offers a possible solution for the abovementioned modernization problem through using the textbook's potential for the formation of students control and evaluation skills. The control and evaluation skills are the motivational basis for demonstrating the competencies based on the situation, choosing the course of action for solving the situation, evaluating the achieved result and setting the goals for further actions. The **objective** of this research is to identify and describe the didactic requirements for student's textbook, which are the mean for the formation of control and evaluation skills of students within the competency-oriented educational framework. The abovementioned objective is achieved through the following theoretical research **methods**: analysis and generalization of the scientific studies on the topic, definition of control and evaluation skills, identification of the didactic requirements for school textbooks within the context of gaining the abovementioned skills, substantiating the didactic requirements by aligning them with the textbook's structural components. The obtained **results** of the research present school text book as a model of educational process, which provides the methodical system for a teacher, the activity system for a*

*student and the content which determines the interaction between both participants of the educational process. The didactic requirements are outlined accordingly in relation to the content of educational material, educational principles, methods and organizational forms of educational activities. This is reflected in the structural components of a textbook: in the content of educational item, which is learned and mastered through gaining educational experience and knowledge how to use a text book. The primacy of managerial function of the textbook and its focus on activating prospective, current and retrospective control and evaluation skills are considered during the determination of the didactic requirements. The attention is focused on an educational task as a basic activity-content unit, which triggers control and evaluation actions and on a system of educational tasks, the interconnection of which ensures the gradual formation of the intellectual actions and thus control and evaluation skills as well. The **conclusions** state that the textbook within the competency oriented framework, should help students with the self-organization of learning. Such functionality of the textbook is ensured by compliance with the outlined didactic requirements for the educational tasks system, which implies the performance of the control and evaluation actions. The manifestation of the control and evaluation skills regulates the subjectivity of students and allows them to successfully achieve their educational goals.*

Keywords: *school textbook, educational task, prospective / current / retrospective control and evaluation, gradual skill formation, self-organization of learning.*

Постановка проблеми. Визначений концептуальними засадами реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа» компетентнісно орієнтований розвиток шкільної освіти є відповіддю на запит суспільства на конкурентоспроможного і самодостатнього випускника. Конкурентоспроможність і самодостатність формуються в активній діяльності і зумовлюються володінням компетентностями, постійним збагаченням їх



комплексу відповідно до викликів реальних життєвих ситуацій. Для набуття таких якостей здобувачеві освіти мають бути притаманні самоорганізованість, ініціативність і відповідальність за власні дії, а також здатність до саморегуляції. Це визначає пріоритетну значущість цілеспрямованого і системного оволодіння компонентами ключової компетентності «навчання упродовж життя», що у початковій школі розпочинається з формування вміння вчитися, комплексний склад якого містить і контрольні-оцінювальні вміння. Акцентуємо увагу на контрольні-оцінювальних вміннях як мотиваційно-вольовій основі прояву компетентностей відповідно до життєвої ситуації, вибору способу дії для вирішення її проблеми, як підґрунті для розуміння якості досягнутого результату та для цілепокладання.

Означені позиції реформи загальної середньої освіти зумовлюють необхідність створення якісно нового підручника як основного (водночас не єдиного) засобу навчання, який би спонукав учня діяти, взаємодіяти, пізнавати, дискутувати, обґрунтовувати, набувати досвіду, досягати визначених цілей тощо. Для того, щоб взаємодія здобувача освіти з навчальною книгою була наповнена навчально-пізнавальною й практико орієнтованою діяльністю, що надихає до активних дій, дидактико-методична система, розгорнута у підручнику, має реалізувати на діяльнісній основі ціннісно-мотиваційний та компетентнісний потенціал змісту освітньої(их) галузі(ей), що презентує навчальна програма.

Ураховуючи окреслені вище позиції, що обумовлюють необхідність осучаснення шкільного підручника, вбачаємо актуальною проблемою наукового пошуку визначення дидактичних вимог до підручника для початкової школи в контексті формування контрольні-оцінювальних умінь учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування контрольні-оцінювальних умінь досліджували Т. Гарачук, В. Глазова, Т. Довга, & О. Нікітіна, Л. Ілійчук, Я. Кодлюк, Н. Ляшова, О. Масюк, О. Митник,



О. Онопрієнко, О. Савченко, Л. Співак, І. Толмачова та ін. [3; 4; 6; 8; 18; 23; 25; 27]. Зокрема, О. Масюк обґрунтувала позитивний вплив участі учнів у прогностичному, ретроспективному й коригувальному самооцінюванні / взаємооцінюванні на розвиток самоорганізації, формування вимогливості до власних дій, умінь формулювати й обґрунтовувати оцінювальні судження, навичок цілепокладання за результатами оцінювання [13, с. 15]. У контексті нашого дослідження цінною є думка Л. Співак про те, що основою формування самоконтролю є зовнішня контролювальна дія стосовно виконуваного завдання, тому дія контролю стимулюється як окреме навчальне завдання та виконує функцію попередження помилок чи корекції результату [25]. І. Толмачова акцентує увагу на тому, що привласнення дії контролю передбачає свідоме ставлення до цього уміння, колективне створення способу дії нової навчальної задачі, зафіксованого у схемі як майбутньому еталоні перевірки, та колективного створення способу самоперевірки [27]. Дослідження об'єднують акценти на процесуальному аспекті оволодіння діями контролю й оцінювання. Стосовно ресурсного забезпечення процесу формування контрольньо-оцінювальних умінь учені наголошують на наявності в учнів необхідних знань і умінь для здійснення контролю та зразків-еталонів для перевірки. Також важливою для нашого дослідження є думка Л. Ілійчук про те, що зміна характеру зразка-еталону (від конкретного до узагальненого) забезпечує динаміку формування самоконтролю, а отже він є засобом поетапного оволодіння умінням [8, с.157]. Поряд з багатоаспектністю наукових розвідок щодо проблеми формування контрольньо-оцінювальних умінь учнів нас цікавить питання відображення ресурсного забезпечення цього процесу у підручнику.

Проблема підручникотворення належить до тематичного кола наукового пошуку як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Зокрема, загальні питання теорії і практики підручникотворення (підручничкознавства) розкриті в роботах Ф.-М. Жерара, & О. Жосана, Я. Кодлюк, О. Савченко та ін. [7; 9; 24];

психологічні вимоги до навчальної книги досліджені В. Бучмою, Л. Дзюбко, & Л. Шатирко та ін. [31]; реалізація компетентнісного потенціалу освітніх галузей у підручниках, їх побудова на засадах дитиноцентризму презентована в наукових розвідках О. Пошетун, О. Топузова, & Т. Засекіної, А. Цимбалару та ін. [19; 28; 30]; студіюванню особливостей дидактико-методичних систем у підручниках з певних навчальних предметів присвячені праці М. Бурди, Т. Мачачі, В. Редька та ін. [1; 14; 20].

Цінними для нашого дослідження є думки вчених про переорієнтацію «змісту і методичного апарату підручників з виконання інформаційно-репродуктивної функції на діяльнісну, ціннісну», про спрямованість мотиваційної функції на стимулювання ініціативності і самостійності учнів [1, с. 34]; про діалогічність змістового наповнення підручника, що «має сприяти зворотному зв'язку, суб'єкт-суб'єктній взаємодії усіх учасників процесу навчання» [14, с. 110]; про пред'явлення у підручниках «знань про культуру розумової праці, змістову основу загальнонавчальних умінь та навичок і про вміння вчитися як інформаційну цінність», що і забезпечуватиме оволодіння умінням вчитися [10, с. 186].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Позиції дослідників проблеми підручникотворення переважно акцентують увагу до дидактичного потенціалу навчальної книги загалом. Конкретизованої інформації про підручник як засіб формування контрольної-оцінювальних умінь учнів у проаналізованих наукових розвідках виявлено недостатньо. Зважаючи, що базовою діяльнісно-змістовою одиницею підручника є навчальне завдання, яке в умовах компетентнісно орієнтованого навчання має реалізувати управлінську функцію в спрямуванні навчальних дій здобувача освіти, потребує подальшого вивчення потенціал навчального завдання щодо актуалізації дій контролю й оцінювання. Зокрема характеристики його процесуального блоку, які б забезпечили прозорість інструкції для побудови плану досягнення очікуваного результату завдання та визначення критеріїв

оцінювання роботи над ним, що є необхідним для реалізації формувального оцінювання. Водночас поглибленої уваги вимагає дослідження особливостей увідповіднення навчального завдання з передбачуваними ним діями таким чином, щоби комплекс таких навчальних завдань актуалізував прояв контрольно-оцінювальних умінь як системи дій перспективного, поточного, ретроспективного контролю й оцінювання. Пропозиції щодо вирішення означених проблем можуть бути науково обґрунтованими орієнтирами для розробників та експертів навчальної книги в контексті реалізації завдань підвищення якості шкільного підручника.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) Ураховуючи актуальність проблеми осучаснення шкільного підручника в контексті його спрямованості на забезпечення процесу формування контрольно-оцінювальних умінь учнів та результати аналізу наукових розвідок з означеного питання, **мета** статті полягає у виокремленні й характеризуванні дидактичних вимог до підручника як засобу формування контрольно-оцінювальних умінь учнів початкової школи в умовах компетентісно орієнтованого освітнього процесу. Досягнення окресленої мети передбачає теоретичний аналіз й узагальнення наукових студій з проблеми дослідження, конкретизацію контрольно-оцінювальних умінь, виокремлення дидактичних вимог до підручника в контексті формування цих умінь та обґрунтування вимог через їх увідповіднення із структурними компонентами навчальної книжки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Національному стандарті України «Інформація та документація. Видання. Основні види. Терміни та визначення понять» підручник визначено як «навчальне видання, що містить у повному обсязі систематизований виклад навчальної дисципліни, відповідає навчальній програмі та має відповідний, офіційно наданий гриф» [17]. Конкретизує характеристики дефініції Я. Кодлюк, акцентуючи увагу на двох компонентах, які репрезентовані у шкільному підручнику: «знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних

стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета, типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання» [9, с. 14]. У визначенні дослідниця виокремлює інформаційний і діяльнісний компоненти та зорієнтовує у провідних вимогах до навчальної книжки. І власне відношення між зазначеними компонентами підручника визначається концепцією навчання. Компетентісно орієнтоване навчання на відміну від знаннєво спрямованого вимагає домінування діяльнісного складника. Це відображено в характеристиках підручника, пропонованих в інструктивно-методичних матеріалах для проведення експертами експертиз електронних версій підручників. Підручник рекомендовано розглядати як модель процесу навчання, яка презентує методичну систему діяльності вчителя, систему діяльності учня і зміст, що визначає взаємодію учасників освітнього процесу [15]. Реалізація означених характеристик підручника вимагає дотримання дидактичних вимог до розгортання у ньому навчального матеріалу, що стосуються змісту освітньої(-их) галузі(-ей), дотримання загальнодидактичних принципів, дидактично доцільного обрання методів навчання та форм організації навчальної діяльності. Дидактичними вимогами, що стосуються змісту, передбачено відповідність навчального матеріалу таким позиціям: освітній програмі, яка реалізує державний стандарт початкової освіти; сучасним науковим концепціям, загальноприйнятим поясненням понять і термінів; загальнолюдським, державним, національним цінностям; віковим особливостям сприйняття й опрацювання інформації. Дидактичні вимоги щодо принципів, методів навчання та форм організації навчальної діяльності враховують під час розроблення апарату організації засвоєння й набуття навчального досвіду («апарат організації засвоєння» [31, с. 173]), що відображає у підручнику дидактичну модель освітнього процесу, та апарату орієнтування, що забезпечує чіткість, зрозумілість структурування навчального матеріалу в підручнику та є передумовою формування умінь здобувачів освіти

працювати з навчальною книгою, оперативно орієнтуватися в ній. Детальніше ці дві позиції розкриємо у вимогах до навчальних завдань в контексті формування контрольно-оцінювальних умінь здобувачів освіти.

Дотримання означених вище дидактичних вимог розгортається в реалізації провідних функцій підручника: інформаційній, розвивальній, виховній та мотиваційній. Вони не втрачають своєї актуальності і в умовах компетентісно орієнтованого розвитку освіти, проте їх ряд доповнюється та змінюється пріоритетність. З огляду на те, що підручник дослідники, зокрема О. Гнатюк, характеризують як «засіб керівництва пізнавальною діяльністю учнів», першості набуває його управлінська функція [5]. Для реалізації цієї функції у підручнику система навчальних завдань має забезпечувати формування в учнів навичок самоорганізації у навчальній діяльності, розвиток пізнавальної самостійності, оволодіння способами дій, зокрема і діями контролю й оцінювання.

Окрім того, у підручнику як навчальній книзі, яка репрезентує модель процесу компетентісно орієнтованого навчання, апарат організації засвоєння й набуття навчального досвіду має діяльнісну основу, що передбачає очевидне відображення структури діяльності, зокрема і структури пізнавального процесу (сприймання – осмислення – засвоєння – застосування – контроль (оцінювання) – визначення подальшої мети діяльності), що є певним видом діяльності, як у системі навчальних завдань, так і у самому навчальному завданні. Власне навчальне завдання є базовим компонентом апарату організації засвоєння й набуття навчального досвіду, зокрема й оволодіння контрольно-оцінювальними уміннями.

Оскільки ми досліджуємо дидактичні вимоги до підручника в контексті формування контрольно-оцінювальних умінь учнів, передусім конкретизуємо об'єкт формування, а за тим схарактеризуємо дидактичні вимоги до системи навчальних завдань, що залучають здобувача освіти до навчальних ситуацій, в



яких він має виявити дії контролю й оцінювання, та до окремого навчального завдання.

Узагальнивши характеристики контрольньо-оцінювальних умінь учнів, досліджені В. Глазовою, Т. Довгою, & О. Нікітіною, Я. Кодлюк, Н. Ляшовою, О. Митником, Н. Савіною, О. Савченко, ми розглядаємо феномен як комплекс умінь, які забезпечують управління навчальною та учіннєвою діяльностями через дії прогнозування, проєктування, спостереження, перевірки, оцінювання, рефлексії й корекції та сприяють соціально-емоційному та інтелектуальному розвитку учнів [4; 6; 10; 11; 16; 21; 23]. З огляду на зміст окреслених дій, комплекс контрольньо-оцінювальних умінь містить групу дій перспективного контролю й оцінювання (здобувач освіти визначає мету й описує очікуваний результат навчального завдання; обирає серед поданих / визначає критерії оцінювання; проєктує спосіб дії й виокремлює відомі й невідомі навчальні дії, достатність і недостатність умови; шукає спосіб подолання недостатності умови, оцінює можливість виконання завдання), групу дій поточного контролю й оцінювання (здобувач освіти діє відповідно до визначеного способу дії і контролює дотримання плану виконання завдання; оцінює точність дотримання плану; коригує за потреби власну роботу; стежить за часом роботи), групу дій ретроспективного контролю й оцінювання (перевіряє й оцінює результат роботи, власний / іншого, за зразком, схемою, планом дій та за обраними / самостійно визначеними критеріями: цікавість, правильність, складність, самостійність, старанність, своєчасність тощо; знаходить помилку за наявності, визначає її причину, пояснює, як уникати подібних помилок). Оскільки одним із засобів формування окреслених навчальних дій, що належать комплексу контрольньо-оцінювальних умінь, є навчальні завдання, система яких розгортається у підручнику, можемо стверджувати, що дидактичні вимоги до підручника співвідносні з дидактичними вимогами до системи навчальних завдань і власне до навчального завдання.



Спираючись на дослідження вчених з теорії навчального завдання (Я. Кодлюк, В. Редько, О. Савченко, І. Старагіна, А. Фурман та ін.), розглядатимемо його як структурну одиницю апарату організації засвоєння і набуття навчального досвіду у підручнику, що виконує функцію формування уміння (дії), зокрема і «відкриття» способу дії, / удосконалення раніше набутого уміння (дії) через залучення учня до створення / перетворення продукту діяльності (робота з яким сприяє оволодінню дидактичною одиницею навчальної програми) [9; 20; 22; 26; 29]. Окреслені функції навчального завдання визначають його відповідність етапу оволодіння умінням. Навчальні завдання, що реалізують одну із зазначених вище функцій, об'єднані у систему, забезпечують сформованість уміння. Тому навчальні завдання мають розроблятися у системі одне з одним так, щоб їхня взаємопов'язаність і взаємозалежність забезпечували поетапність формування розумових дій учнів, комплекс яких сприяв би досягненню очікуваного результату навчання. Проектуючи цю вимогу на проблему формування контрольно-оцінювальних умінь, у системі навчальних завдань необхідно передбачити дії перспективного, поточного і ретроспективного контролю.

У системі навчальних завдань, спрямованих на оволодіння певною дидактичною одиницею, доцільно передбачати навчальне завдання на визначення проблеми у навчальній ситуації, оцінювання власних можливостей здійснювати пошук шляхів побудови нового способу дії. Для виконання такого завдання здобувач освіти має проявити дії перспективного контролю й оцінювання, а отже у навчальній діяльності він оволодіватиме цими діями.

Дії поточного контролю мають бути передбачені кожним навчальним завданням системи та реалізувати формувальне оцінювання. Для процесу формувального оцінювання характерним є його безперервність, що зумовлює необхідність розроблення навчальних завдань таким чином, щоб за виконанням кожного з них чітко простежувався стан сформованості навчальної дії, яка забезпечує виконання завдання, а також, щоб система навчальних завдань



певного тематичного відрізка програми сприяла поетапному формуванню дії. Рівень реалізації навчальної діяльності (я розпізнаю, копіюю, повторюю, виконую за зразком, самостійно, конструюю, виявляю творчість тощо) за змістом навчального завдання має бути очевидним як для вчителя, так і для учня. Адже для здійснення поточного контролю учень насамперед має визначити дії, які необхідно виконати для досягнення очікуваного результату, та вибудувати з них план роботи, а далі виконуючи цей план, контролювати його дотримання. Очевидно, що окреслені дії формуються в комплексі під час роботи над навчальним завданням.

Для прояву дій ретроспективного контролю й оцінювання до системи додають спеціальну групу навчальних завдань, які дозволяють визначити рівень досягнення очікуваного результату навчання, що відповідає дидактичній одиниці, яку опановували.

Також на формування груп дій перспективного, поточного й ретроспективного контролю й оцінювання має бути спрямоване і кожне навчальне завдання. Таку функціональність навчального завдання забезпечують дотриманням таких вимог: чітка структура навчального завдання; спрямованість на дії, лаконічність, однозначність інструкції / вимоги; наявність орієнтирів для здійснення самооцінювання (зразок, схема способу дії, пам'ятка, правило, назва / символ критерію оцінювання тощо); відповідність рівня складності завдання готовності здобувача освіти його виконувати; відповідність рівня складності завдання етапу опрацювання змістової одиниці програми.

Чіткість структури навчального завдання забезпечена, якщо в ній очевидно можна виокремити процесуальний блок (вимога щодо шуканого / інструкція щодо виконання дій для досягнення очікуваного результату навчального завдання) і змістовий блок (об'єкт [дані / умова / матеріал для опрацювання], над яким буде здійснюватись робота, до прикладу: слова / речення / текст; таблиці / схеми з інформацією для опрацювання; вирази для обчислення тощо). Задля того, щоб здобувач освіти визначив й упорядкував дії,

необхідні для виконання навчального завдання, воно має містити змістово-логічні зв'язки між вимогою й умовою, які можна встановити, домислити для побудови плану роботи над завданням. Лаконічна, акцентована на діях інструкція дозволяє спроектувати в уяві образ виконаного завдання (очікуваний результат), оцінити власну можливість його виконати, спланувати дії, що відповідає діям перспективного контролю й оцінювання. Контроль-увага на плані виконання завдання, оцінювання точності дотримання плану, проміжних результатів отриманого продукту реалізують поточний контроль і оцінювання. Перевірка й оцінювання результату виконаного завдання є діями ретроспективного контролю й оцінювання.

Характеристика процесуального блоку навчального завдання буде неповною без акцентів на діалогічності інструкції, що передбачає активне спілкування автора підручника з учнем (прочитай, досліди, підкресли тощо). Вміщення алгоритмів, пам'яток, орієнтирів для вирішення навчальної проблеми, спонукання до інтерактивної взаємодії / діалогу під час виконання завдань, до самооцінювання / взаємооцінювання забезпечують організацію навчання як суб'єкт-суб'єктну взаємодію, стимулюють регулятивні дії, зокрема емоційно-вольові прояви, дії контролю та оцінювання. У цьому контексті цінною є думка О. Савченко про те, що через діяльнісний характер інструкції актуалізується мотиваційно-цільовий, операційно-процесуальний, контрольньо-оцінювальний та контрольньо-рефлексивний компоненти умінь, чим забезпечується суб'єктність здобувача освіти у навчальній діяльності [24].

Поряд з апаратом організації засвоєння і набуття навчального досвіду процесуальний блок навчального завдання у навчальній книзі реалізується за допомогою апарату орієнтування підручником, що орієнтує здобувача освіти «у змісті й структурі підручника, створює необхідні умови для успішної самостійної роботи з ним» [9, с. 191]. До нього належать вступ, зміст книги, умовні позначення, рубрики тощо. Якщо призначення вступу і змісту в різних підручниках є сталими (вступ реалізує мотиваційне орієнтування в побудові

підручника і способах роботи з ним; зміст виконує роль путівника по навчальній книзі), то умовні позначення є мінливими і подаються в авторських інтерпретаціях. Умовні позначення є сигналами-символами, які використовують для позначення типових навчальних ситуацій з метою оперативного візуального орієнтування у книзі, заощадження часу на пошук потрібної інформації, уникнення дублювання інструкцій. У контексті формування контрольно-оцінювальних умінь учнів значущість таких сигналів-символів є високою, оскільки вони візуально нагадують про самооцінювання / взаємооцінювання, у випадку виявлення помилки допомагають у пошуку правила, зразка подібного завдання, схеми, алгоритму, пам'ятки, сприяють самоорганізації повторення опрацьованого матеріалу тощо. Функціональність умовних позначень реалізовано у підручнику, якщо сигнали-символи лаконічні й водночас інформативні, зрозумілі у застосуванні з першого сприйняття (а отже учні легко можуть їх розшифрувати) та однозначні, легко запам'ятовуються, уніфіковані й не повторюють у зображеннях дії один одного. Окрім того, кількість умовних позначень в одній навчальній книзі має бути мінімально доцільною та враховувати особливості вікової групи здобувачів освіти.

Навчальне завдання забезпечує реалізацію дидактичної цілі, якщо процесуальний і змістовий блоки взаємопов'язані та становлять певну цілісність. Базовою основою навчального завдання є конкретизований очікуваний результат, який співвідносний з вимогами навчальної програми. Дії, визначені в очікуваному результаті, знаходять своє відображення в інструкції завдання (процесуальний блок); об'єкт вивчення, що очевидно розуміється за описом очікуваного результату, належить матеріалу для опрацювання, що містить завдання (змістовий блок). Доцільність добору матеріалу до змістового блоку навчального завдання забезпечується дотриманням таких дидактичних вимог: відповідність конкретизованим цілям навчального завдання, які зумовлені очікуваними результатами навчальної програми предмета вивчення і

ведуть до його досягнення; відповідність віковим особливостям сприйняття інформації здобувачів освіти за обсягом матеріалу, за соціокультурним змістом; науковість, цікавість, сучасність матеріалу, його зв'язок із життям, українознавчий контекст, відповідність загальнолюдським цінностям; відповідність матеріалу навчального завдання готовності здобувача освіти опрацьовувати його зміст. Остання вимога реалізується через дотримання принципу наступності й перспективності викладу навчальної інформації, що передбачає нарощування поняттєвого кола змісту предмета вивчення з урахуванням набутого учнями навчального досвіду, який має бути джерелом вибору орієнтовної основи дії для оволодіння способом дії чи для його відтворення, застосування у типових і нетипових навчальних ситуаціях.

Окреслені нами дидактичні вимоги до навчального завдання та акценти на дидактичних вимогах щодо системи навчальних завдань потенційно розкривають дидактичні вимоги до підручника як засобу формування контрольно-оцінювальних умінь здобувачів початкової освіти, оскільки власне навчальне завдання є базовою діяльнісно-змістовою одиницею підручника. Дотримання цих вимог дозволить отримати підручник, який спонукатиме здобувача освіти до самовизначеної й самоусвідомленої дії, в якій формується пізнавальна самостійність, ініціативність, відповідальність, які актуалізовані ціннісним ставленням до власної діяльності й регулюються діями самоконтролю й самооцінювання, стимулюються самооцінкою, що зміцнюється у власній активності в соціумі.

Висновки. Реформа загальної середньої освіти «Нова українська школа» актуалізувала пошук шляхів підвищення якості шкільного підручника. Для реалізації компетентнісно орієнтованих державних стандартів освіти підручник має орієнтувати здобувача освіти в самоорганізації учіння, а вчителя в організації навчальної взаємодії з учнями, в умовах якої вони оволодівають компетентностями, набувають навчального досвіду, зростають особистісно. Умовою досягнення такої функціональності навчальної книги є відображення в



ній системи роботи з формування контрольно-оцінювальних умінь здобувачів освіти як регулятивної основи прояву їх суб'єктності в процесі навчання, що є передумовою досягнення якісно вищого рівня навчальних досягнень. Реалізація цієї умови забезпечується дотриманням визначених нами дидактичних вимог до підручника, які для практичної зручності у розробленні навчальної книги розкриті нами з огляду на її структурні компоненти і структурні компоненти навчального завдання: процесуальний блок навчального завдання знаходить відображення в апараті організації засвоєння і набуття навчального досвіду та в апараті орієнтування у підручнику; змістовий блок навчального завдання через соціокультурний зміст об'єктів вивчення забезпечує дослідження дидактичних одиниць навчальної програми та їх опанування.

Оволодіння контрольно-оцінювальними уміннями через залучення здобувачів освіти до контрольно-оцінювальної діяльності в освітньому процесі потребує психологічно комфортної атмосфери під час навчальної взаємодії, оскільки до результатів такої діяльності учні емоційно чутливі. Врахування цієї особливості під час розроблення шкільного підручника зумовлює необхідність дослідження психологічних вимог до навчальної книги в контексті формування контрольно-оцінювальних умінь здобувачів освіти. Зазначена проблема є перспективним напрямом наших подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Бурда М. І. Складові методики відбору навчальних текстів шкільних підручників з математики. Проблеми сучасного підручника. 2024. № 32 (1). С. 33-42. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-33-42>
2. Бучма В. В. Мотиваційна функція підручника як навчального засобу Нової української школи. Сучасні психологічні вимоги до підручника для Нової української школи: збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу (м. Київ, 26 серпня 2021 р.) / За ред. С. Д. Максименко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.



3. Гарачук Т. В. Контрольно-оцінювальна діяльність молодших школярів у контексті нової української школи. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2021. № 1 (37), Ч. I, 58-66.
<https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-09>
4. Глазова В. В. Формування контрольно-оцінних умінь у молодших школярів: автореф. дис. канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2012. 20 с.
5. Гнатюк О. В. Особливості побудови сучасного підручника для початкової школи // Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності : збірник наукових праць / за ред. С.Д.Максименка. Київ-Оттава: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Canadian publishing office “Accent Graphics Communications & Publishing”. 2021. 280 с. – С. 37-46. <https://lib.iitta.gov.ua/725180/>
6. Довга Т. Я., & Нікітіна, О. О. Загальнонавчальні уміння і навички: теорія та практика формування в учнів початкової школи : [методичний посібник] Київ: ТОВ «СІТІПРІНТ», 2013. 96 с.
7. Жерар Ф.-М., & Роеж'єр, К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники [Пер. з французької Марини Марченко]. Київ: К.І.С, 2001. 352 с.
8. Ілійчук Л. Формування навичок самоконтролю молодших школярів у навчальному процесі початкової школи. Гірська школа Українських Карпат. 2015. № 12-13, С. 155-159. http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2015_12-13_56
9. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. Київ: Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. 368 с.
10. Кодлюк Я. П. Ключові компетентності у змісті підручників для початкової школи. Проблеми сучасного підручника. 2016. № 17, С. 182–191.
<https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/362>
11. Ляшова Н. М. Реалізація практичних напрямків формування контрольно-оцінних умінь в учнів початкової школи. / *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. (2015). III(20), 40, www.seanewdim.com.



12. Максименко С. Д. Генетична психологія учіння людини: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 206 с.
13. Масюк О. М. Формування оцінної діяльності молодших школярів у процесі навчання: дис. канд. пед. наук. Харків, 2004. 288 с.
14. Мачача Т. Формувальне оцінювання як основа структурування підручників «технології» для базової середньої освіти. Проблеми сучасного підручника. 2024. № 32, С. 105-121. doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-105-121
15. Міністерство освіти і науки України, (2018). Наказ «Про затвердження Інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертами експертиз електронних версій проєктів підручників» від 31.10.2018 № 1183.
16. Митник О. Я. Підготовка майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра: теорія і практика. Монографія. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 368 с.
17. Національний стандарт України «Інформація та документація. Видання. Основні види. Терміни та визначення понять»
18. Онопрієнко О. В. Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів : монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400с.
19. Пометун О. І. Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208с.
20. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2017. 628 с.
21. Савінова Н. В. Формування навичок самоконтролю мовленнєвої діяльності у дітей як необхідна умова логопедичної корекції. Perspektywy rozwoju nauki, 2012. С. 103-111. URL: <http://surl.li/smshf>
22. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: [підр. для студ. пед. фак.] Київ: Грамота, 2012. 503 с.



23. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра посібник. Київ: Педагогічна думка, 2014. 176 с.

24. Савченко О. Я. Формування у молодших школярів уміння працювати з підручником // Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред.кол. Н. Скотна, М. Чепіль. Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. № 29, ч. 3. 274 с. – С. 179-195.

25. Співак Л. М. Особливості формування самоконтролю в поведінковій діяльності молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. № 2. С. 324-332.

26. Старагіна І. П.. Поняття про навчальне завдання в науковій спадщині В. В. Давидова. URL: <https://www.ippo.if.ua/predmety/pochatkove/media/files/tmp33C.pdf>

27. Толмачова І. М. Дидактична система формування навчальної дії контролю у молодших школярів. Наукове видання «Наукові записки кафедри педагогіки». Збірник наукових праць. Харків, 2014, XXXVI. С.190-197.

28. Топузов О., Засєкіна Т. Концепція підручників як складників дидактичної системи адаптаційного циклу навчання. Проблеми сучасного підручника. 2022. № 28. С.191–201. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-191-201>

29. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 288с.

30. Цимбалару А. Д. Модернізація підручників і навчальних посібників для початкової школи на засадах дитиноцентризму. О. М. Топузов (Ред.) Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, 2018. № 21. С. 412–422



31. Шатирко, Л. О., Дзюбко, Л. В., Бучма, В. В., Гурова, О. В. Інструкція з проведення психологічного аналізу навчальної літератури: інструкція / За наук. ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 34с.