

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЧЕКРІЙ ІРИНА ІГОРІВНА

УДК 373.3/.5.091.64:[341.16:001ЮНЕСКО](477)"20"

ДИСЕРТАЦІЯ
**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЮНЕСКО
В ГАЛУЗІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

011 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

І. І. Чекрій

Науковий керівник Кодлюк Ярослава Петрівна, доктор педагогічних наук,
професор

Тернопіль – 2020

АНОТАЦІЯ

Чекрій І. І. Організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (011 – освітні, педагогічні науки). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2020.

Інтеграція вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір детермінує модернізацію її змісту як моделі вимог суспільства до дітей та молоді, яка має відбуватися на компетентнісних, особистісно зорієнтованих, діяльнісних засадах. Основним виразником змісту освіти є підручник, тому створення навчальних книг нового покоління – першочергове завдання національного шкільництва. Теорія шкільного підручника як концептуальна основа навчальної книги формується на стику дидактики, психології і книгознавства. Однак задля розвитку зазначеної галузі знання цікавим є зарубіжний досвід, зокрема діяльність ЮНЕСКО у сфері шкільного підручникотворення.

Об’єкт дослідження: діяльність ЮНЕСКО в галузі шкільної освіти.

Предмет дослідження: теорія і практика діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення.

Мета дослідження: розкрити теоретичні основи та практичні підходи до проблем підручникотворення в діяльності ЮНЕСКО задля подальшої імплементації ідей позитивного досвіду в національне шкільництво.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше здійснено комплексний аналіз організаційно-педагогічної діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення, зокрема: розкрито освітній, розвивальний та виховний потенціал шкільних підручників; охарактеризовано підходи вчених ЮНЕСКО до розробки електронних підручників (сутність, функції, види, критерії оцінювання якості, переваги і*

недоліки використання); *визначено* стратегії аналізу й оцінювання шкільних підручників у матеріалах ЮНЕСКО: підходи до аналізу (традиція згоди, критична традиція), види дослідження підручників (лінгвістичне, дискурсивне), стандарти аналізу підручників (вид навчальної книги, рівень знання предмета, особливості навчальної програми, методика використання), методи аналізу (кількісний та якісний), основні етапи оцінювання навчальної книги (призначення невеликої групи фахівців з оцінювання для детального ознайомлення з рукописом, аналіз рукопису кожним членом комісії, порівняння результатів), вимоги до вчителів, які здійснюватимуть експертизу підручника;

– *розкрито* напрацювання ЮНЕСКО щодо створення, видання і розповсюдження шкільних підручників, *систематизовано* використання цього досвіду в зарубіжних країнах та *окреслено* перспективи використання позитивних ідей в Україні;

– *набули подальшого розвитку* сутнісні характеристики шкільного підручника, положення про його функції та вимоги до цього виду навчальної літератури; про зміст освіти як відображення концепції навчання для сталого розвитку та нормативні документи, які реалізують цей зміст; про компетентнісний підхід в освіті.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його матеріали суттєво поглиблюють зміст навчальної дисципліни «Підручник для початкової школи: дидактико-методичний аспект» для спеціальності 013 «Початкова освіта»; джерельна база дисертації може бути корисною дослідникам різних галузей педагогічних знань – порівняльної педагогіки, теорії та історії педагогіки тощо. На основі аналізу організаційно-педагогічної діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення розроблено рекомендації з імплементації позитивного досвіду в шкільну освіту України, які можуть бути використані під час створення нових та покращення якості чинних навчальних видань.

Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків.

У першому розділі «**Теоретичні основи діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення**» охарактеризовано базові поняття дослідження; розкрито роль ЮНЕСКО у формуванні освітньої політики на міжнародному рівні; з'ясовано шляхи відображення в шкільних підручниках ідеї навчання для сталого розвитку.

Важлива галузь діяльності ЮНЕСКО – шкільне підручникотворення, яке охоплює теорію шкільного підручника (підручникомознавство) та спеціальну діяльність організації з розробки, видання та розповсюдження цього виду навчальної літератури.

Встановлено, що вітчизняні й зарубіжні підручникомознавці по-різному трактують зміст поняття «підручник», хоча і вказують на його двоєдину сутність – носій змісту освіти і засіб навчання. Засадничою визнано дефініцію, запропоновану Я. Кодлюк: 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 провідної функції), типу школи, вікових та інших особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання.

Дефінітивний аналіз зазначених термінів уможливив формулювання базового поняття дослідження – «організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення»: це система наукових положень щодо теоретичних основ побудови підручника й організаційних заходів, спрямованих на розробку, видання і розповсюдження цього виду навчальної літератури.

Виразною ознакою діяльності організації є формування освітньої політики на міжнародному рівні. ЮНЕСКО розглядає навчання XXI століття як можливість набуття базових знань, ставлень, розвитку когнітивних, соціальних

та емоційних навичок. Саме тому організація робить значний акцент на навчанні для сталого розвитку. План дій ЮНЕСКО «Освіта 2030» (2016 р.) репрезентує нове бачення освітньої галузі на наступні роки, зокрема окреслює основні завдання щодо покращення якості навчання: укріпити ефективні партнерські відносини між різними освітніми установами; покращити освітню політику; формувати інклюзивні системи освіти; мобілізувати ресурси для раціонального фінансування галузі; забезпечити постійний моніторинг та контроль якості.

Науковцями ЮНЕСКО розроблена концепція навчання для сталого розвитку, яка передбачає перехід від механічного запам'ятовування до активного навчання, орієнтованого на практику, співпрацю, проблемне навчання, міждисциплінарні зв'язки, пов'язуючи академічну освіту з неформальними видами.

Науковцями ЮНЕСКО обґрунтовано перелік компетентностей для сталого розвитку: набуття знань, вирішення проблем і конфліктів, критичне мислення, спілкування і введення переговорів, розуміння систем, погляд у майбутнє, реакція на цінності, співпраця, зміна пріоритетів, комплексне мислення, виявлення солідарності та відповідальності. Саме на формування цих компетентностей мають орієнтуватися автори підручників, учителі, інтегруючи необхідні для життя навички у предметне навчання.

На основі напрацювань ЮНЕСКО розглянуто три групи спеціальних освітніх завдань, які сприятимуть досягненню цілей сталого розвитку – когнітивні, соціально-емоційні, поведінкові, а також виокремлено основні підходи в навчанні для сталого розвитку: підхід, орієнтований на учня; підхід, орієнтований на дії; підхід трансформативного навчання. Вказано на важливість загальношкільного підходу для інтеграції цілей сталого розвитку в усі сфери роботи навчального закладу, який передбачає переосмислення виховних заходів, участь у проєктах та ін.; створення інтегрованої навчальної програми, яка, у свою чергу, потребує використання міжпредметного підходу.

У другому розділі «Шкільне підручничознавство в напрацюваннях учених ЮНЕСКО» досліджено особливості трактування науковцями ЮНЕСКО поняття «підручник» та його зв'язок із навчальними програмами і планами; розкрито освітній, виховний і розвивальний потенціал навчальної книги; охарактеризовано підходи вчених до розробки електронних підручників; визначено стратегії аналізу й оцінювання навчальних книг.

Найповніше поняття «підручник» науковці ЮНЕСКО трактують як навчальний засіб або їх сукупність, що містить систематизовані знання з окремої галузі, дидактично відповідає певному освітньому рівню й віку учнів, реалізує розвивальну та формувальну функції і забезпечує набуття школярами знань.

На основі напрацювань підручничознавців цієї організації розкрито сутність поняття «навчальна програма». Виокремлено основні компоненти цього нормативного документа: цілі, завдання, цінності, принципи (якими слід керуватися в ході освітнього процесу). Констатовано, що найважливішим принципом розробки навчальної програми є якість, а допоміжними – принципи співвідносності, балансу, інтеграції та пов'язаності, доступності, всеосяжності, гнучкості.

Особливої уваги заслуговують дослідження вчених, які стосуються повноцінної реалізації в підручнику як моделі процесу навчання освітньої, розвивальної і виховної функцій. З'ясовано, що освітній потенціал підручника полягає у достовірній репрезентації та інтерпретації знань, норм, цінностей та моделей соціальної поведінки. Виховний потенціал пов'язаний із належним відображенням культурних цінностей (власного народу і формуванням міжкультурної свідомості), подоланням гендерної рівності; формування поваги і толерантного ставлення до різного роду різноманітностей. Розвивальний потенціал реалізується у взаємозв'язку з ідеєю сталого розвитку школярів.

Розкрито сутність поняття «електронний підручник», а також представлено основні підходи до їх класифікації (за функціями та ступенем інтерактивності). Особливу увагу приділено розробленим науковцями

ЮНЕСКО факторам, які впливають на якість електронного видання (ціль, користувачі, ефективність, стандарт, організаційна система); критеріям оцінювання якості цього виду навчальної літератури (фокус, сконцентрованість, підтримка, зацікавлення). Наведено переваги і недоліки використання електронних навчальних видань.

Напрацювання сучасних підручникомознавців ЮНЕСКО з аналізу й оцінювання шкільних підручників стосуються двох аспектів – розробки критеріїв оцінювання якості навчальної книги та відповідних методів збору інформації про неї. Оцінюванню підлягають такі характеристики книги: зміст, педагогічний підхід, укладання (структура) підручника, мова, ілюстрації.

У третьому розділі **«Реалізація досліджень ЮНЕСКО в процесі створення шкільних підручників»** розкрито напрацювання ЮНЕСКО щодо створення, видання і розповсюдження шкільних підручників; у зазначеному аспекті проаналізовано досвід зарубіжних країн; виокремлено позитивні ідеї діяльності організації задля їхньої імплементації в національне шкільництво

За матеріалами ЮНЕСКО виокремлено основні позиції, які стосуються ефективної діяльності галузі підручникотворення (цілі для досягнення прогресу в галузі; принципи її діяльності; умови ефективної роботи; умови підготовки доступного, зрозумілого і якісного (технічно та навчально) підручника). Сформульовано також низку проблем, які перешкоджають досягненню цілей: небажання змінюватися; брак часу; нестача ресурсів; застаріле обладнання.

Органічними складниками процесу підручникотворення, за матеріалами ЮНЕСКО, є етапи тестування, видання і розповсюдження шкільних підручників, кожен із яких передбачає реалізацію певних завдань: тестування – експериментальна перевірка пробного видання в навчальному процесі; друк – «надання підручнику форми»; розповсюдження – створення належних умов для забезпечення учнів підручниками. Дієвим механізмом підвищення ефективності розповсюдження навчальної літератури вчені ЮНЕСКО вважають моніторинг дистрибуції.

На основі отриманих результатів розроблено рекомендації щодо імплементації позитивного досвіду ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення у шкільну освіту України.

Ключові слова: шкільний підручник, ЮНЕСКО, організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення, підготовка рукопису, видання шкільних підручників, розповсюдження навчальних книг.

SUMMARY

Chekriy I. I. UNESCO organizational and pedagogical activity in the field of school textbook creation. – The manuscript.

Dissertation for a degree of Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D) in speciality 13.00.01 – General Pedagogy and the History of Pedagogy (011 – Educational, Pedagogical Sciences). – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, The Ministry of Education and Science of Ukraine, Ternopil, 2020.

The integration of national education system into the European educational space determines the modernization of its content as a model of society's requirements for children and youth, which should take place on a competency, personality-oriented, activity basis. The main expression of the education content is the textbook, so the creation of textbooks of new generation - the primary task of national schooling. The theory of the school textbook as a conceptual basis of the textbook is formed at the junction of didactics, psychology and bibliography. However, for the development of this field of knowledge, foreign experience is interesting, in particular, UNESCO experience in the field of school textbooks creation.

Object of research: UNESCO activity in the field of school education.

Subject of research: theory and practice of UNESCO activity in the field of school textbooks creation.

The purpose of the study: to reveal the theoretical foundations and practical approaches to the problems of textbook creation in the activity of UNESCO for the further implementation of positive experience ideas into national schooling system.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that:

– for the first time a comprehensive analysis of UNESCO organizational and pedagogical activity in the field of school textbooks creation is made, in particular: the educational, developmental and upbringing potential of school textbooks is revealed; the approaches of UNESCO scientists to the development of

electronic textbooks are characterized (essence, functions, types, criteria for quality assessment, advantages and disadvantages of usage); strategies for analysis and evaluation of school textbooks in UNESCO materials are defined: approaches to analysis (tradition of consent, critical tradition), types of textbook research (linguistic, discursive), textbook analysis standards (type of textbook, level of subject knowledge, curriculum features, methods of usage) , methods of analysis (quantitative and qualitative), the main stages of textbook evaluation (appointment of a small group of evaluation specialists for detailed acquaintance with the manuscript, analysis of the manuscript by each member of the commission, comparison of results), requirements for teachers to examine the textbook;

- UNESCO's work on the creation, publication and distribution of school textbooks is revealed, experience of foreign countries is systematized and the prospects for usage of positive ideas in Ukraine are outlined;

- the essential characteristics of the school textbook have been further developed: the provisions on its functions and requirements for this type of educational literature; content of education as a reflection of the concept of education for sustainable development and regulations that implement this content; the competence approach in education.

The practical significance of the study lies in the fact that its materials significantly deepen the content of the discipline "Textbook for primary school: didactic and methodological aspect" for the specialty 013 "Primary education"; the source base of the dissertation can be useful for researchers in various fields of pedagogical knowledge - comparative pedagogy, theory and history of pedagogy, etc. Based on the analysis of UNESCO organizational and pedagogical activities in the field of school textbooks, recommendations for the implementation of positive experience in school education in Ukraine have been developed, which can be used to create new and improve the quality of existing educational publications.

The dissertation research consists of an introduction, three chapters, conclusions to chapters, general conclusions, a list of reference links, and appendices.

The first chapter “Theoretical foundations of UNESCO activity in the field of school textbooks creation” describes the basic concepts of the study; the role of UNESCO in the formation of educational policy at the international level is revealed; the ways to reflect the idea of education for sustainable development in school textbooks are clarified.

An important area of UNESCO’s activity is school textbook creation, which covers the theory of school textbooks (textbook studies) and the special activities of the organization connected to the elaboration, publishing and distribution of this type of educational literature.

It is established that national and foreign scientists interpret the meaning of the concept “textbook” differently, although they point to its dual essence – the carrier of the content of education and the means of learning. The definition proposed by Y. Kodliuk is considered to be fundamental: it is a type of educational literature that represents knowledge and activities in a particular subject in accordance with state educational standards and curriculum requirements, taking into account the characteristics of this subject (its dominant function), type of school, age and is based on the dominant concept of learning.

Definitive analysis of these terms made it possible to formulate the basic concept of the study – “organizational and pedagogical activity of UNESCO in the field of school textbooks creation”: a system of scientific points concerning theoretical foundations of textbooks creation and organizational activities aimed at elaboration, publishing and distribution of this literature.

A clear sign of the organization’s activity is the formation of educational policy at the international level. UNESCO views 21st century learning as an opportunity to acquire basic knowledge, attitudes, and develop cognitive, social, and emotional skills. That is why the organization puts great emphasis on education for sustainable development. The Action Plan of UNESCO “Education 2030” (2016) represents a new vision of the education sector for upcoming years, in particular by outlining the main objectives to improve the quality of education: to strengthen effective partnerships between different educational institutions; to improve educational

policy; to form inclusive educational systems; to mobilize resources for rational financing of the industry; to ensure constant monitoring and quality control.

UNESCO scientists have developed a concept of education for sustainable development, which means the transition from mechanical memorization to active learning, focused on practice, cooperation, problem-based learning, interdisciplinary relationships, linking academic education with its non-formal spheres.

UNESCO scientists have elaborated the list of competencies for sustainable development: knowledge acquisition, problem and conflict solving, critical thinking, communication and negotiation, understanding systems, looking to the future, responding to values, cooperation, changing priorities, integrated thinking, solidarity and responsibility. The authors and teachers should focus on the formation of these competencies, integrating the skills, necessary for life, into subject learning.

Based on the works of UNESCO scientists, three groups of special educational tasks that contribute to the achievement of sustainable development goals (cognitive, socio-emotional, behavioral) are viewed, as well as main approaches in teaching for sustainable development: a student-centered approach; action-oriented approach; transformative learning approach. The importance of the whole-school approach to the integration of sustainable development goals in all areas of the educational institution is pointed out. This approach involves rethinking of educational activities, participation in projects, etc.; creation of an integrated curriculum, which, as a result, requires the use of an interdisciplinary approach.

The second chapter “School textbooks studies in the works of UNESCO scientists” explores the peculiarities of UNESCO scholars’ interpretation of the concept “textbook” and its relation to the curricula and plans; the educational, upbringing and developmental potential of the textbook is revealed; the approaches of scientists to the development of electronic textbooks are characterized; the strategies for analysis and evaluation of textbooks are defined.

UNESCO scholars interpret the concept “textbook” as educational tool or a set of tools, containing systematized knowledge in a particular field, and didactically corresponding to a certain educational level and age of students, actualizing

developmental and formative functions and providing students with knowledge. Based on the works of UNESCO scientists the essence of the concept “curriculum” is revealed. The main components of this normative document are singled out: goals, tasks, values, principles (which should be guided during the educational process). It is stated that the most important principle of curriculum development is quality, and secondary – the principles of correlation, balance, integration and connectivity, accessibility, comprehensiveness, flexibility.

Special attention should be paid to the research of scientists who relate to the full implementation in the textbook as a model of the learning process of educational, developmental and upbringing functions. It was found that the educational potential of the textbook scientists understand in reliable representation and interpretation of knowledge, norms, values and patterns of social behavior. Educational potential is associated with the proper reflection of cultural values (national and the formation of intercultural consciousness), overcoming gender equality; formation of respect and tolerance to all kinds of diversity. Developmental potential is realized in conjunction with the idea of sustainable development of students.

The essence of the concept “electronic textbook” is revealed, and also the basic approaches to their classification (due to functions and degree of interactivity) are presented. Particular attention is paid to the factors developed by UNESCO scientists that affect the quality of electronic publications (purpose, users, efficiency, standard, organizational system); criteria for assessing the quality of this type of educational literature (focus, concentration, support, interest). The advantages and disadvantages of using e-textbooks are presented.

The works of modern UNESCO scientists on the analysis and evaluation of school textbooks concerns two aspects – the development of criteria for evaluating the quality of the textbook and appropriate methods of collecting information about it. The following aspects of the textbook are subject for evaluation: content, pedagogical approach, structure of the textbook, language, illustrations.

The third chapter “Implementation of UNESCO experience into the process of school textbooks creation” reveals the work of UNESCO on the creation, publishing

and distribution of school textbooks; in this aspect the experience of foreign countries is analyzed; positive ideas of the organization's activity for their implementation in the national school system are singled out.

According to the works published by UNESCO, the main points concerning the effective operation of the textbook industry (goals for progress in the field; principles of its activity; conditions of effective work; conditions of an accessible, clear and high-quality (technical and educational) textbook preparation). There are also a number of problems that hinder the achievement of goals: unwillingness to change; lack of time; lack of resources; obsolete equipment.

According to the works published by UNESCO, structural components of the process of textbook creation are the stages of testing, publication and distribution of school textbooks, each of which involves the implementation of certain tasks. Testing involves experimental verification of a trial edition in the educational process; printing means "giving the textbook a form"; distribution is creating appropriate conditions to provide students with textbooks. UNESCO scientists consider monitoring distribution to be a productive mechanism for improving the efficiency of the distribution of educational literature.

Based on the obtained results, recommendations for the implementation of UNESCO positive experience in the field of school textbook creation in school education of Ukraine have been developed.

Key words: school textbook, UNESCO, organizational and pedagogical activity of UNESCO in the field of school textbook creation, manuscript elaboration, publishing of school textbooks, distribution of textbooks.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Чекрій І. І. Особливості імплементації навчальної програми (за матеріалами ЮНЕСКО). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2020. Вип. 2 (131). С. 67–72.

2. Чекрій І. І. Особливості навчання для сталого розвитку (за матеріалами ЮНЕСКО). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 68. С. 133–136.

3. Чекрій І. І. Особливості навчання з використанням електронних навчальних матеріалів (за матеріалами ЮНЕСКО). *Інноваційна педагогіка*, 2020. Т. 3, № 22. С. 192–195.

4. Чекрій І. І. Особливості створення рукопису шкільного підручника (за матеріалами ЮНЕСКО). *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 43. С. 79–84.

5. Чекрій І. І. Політика підручникотворення (у напрацюваннях ЮНЕСКО). *Проблеми підготовки сучасного вчителя* / Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; [голов. ред. І. І. Демченко]. Умань: Візаві, 2020. № 1 (21), Ч. 1. С. 136–142.

6. Chekriy I. UNESCO scientists on educational potential of school textbooks. *Молодий вчений*: науковий журнал. Херсон, 2019. Випуск 9 (73). С. 122–127.

7. Чекрій І. І. Особливості аналізу й оцінювання шкільних підручників (за матеріалами ЮНЕСКО). *Virtus: Scientific Journal* / Editor-in-Chief M. A. Zhurba. 2019. October No. 37. P. 172–175.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

8. Чекрій І. І. Використання принципу «інтеграції» у шкільних підручниках для забезпечення сталого розвитку. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття*: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 13–14 грудня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 41–43.

9. Чекрій І. І. Вчені ЮНЕСКО про шкільний підручник. *Психологія та педагогіка у XXI: перспективи та пріоритетні напрямки досліджень*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 31 травня – 1 червня 2019 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 19–21.

10. Чекрій І. І. Досвід використання електронних підручників країнами-членами ЮНЕСКО (приклад Франції та Естонії). *Інновації в освіті: сучасні методики та їх практичне застосування*: матеріали науково-практичної конференції (м. Харків, 21–22 червня 2019 р.). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2019. С. 107–110.

11. Чекрій І. І. Ілюстрація як невід’ємна складова підручника (за матеріалами ЮНЕСКО). *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 6–7 грудня 2019 р.). К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. С. 38–40.

12. Чекрій І. І. Міжнародне дослідження шкільних підручників (за матеріалами ЮНЕСКО). *Labyrinth of Reality: Collection of scientific works / edited by M. A. Zhurba*. Montreal: CPM “ASF”, 2019. Issue 1 (6). P. 54–58.

13. Чекрій І. І. Особливості аналізу й оцінювання навчальних книг відповідно до рекомендацій, розроблених науковцями ЮНЕСКО. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 1–2 травня 2020 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. II. С. 28–30.

14. Чекрій І. І. Покращення рівня освіти за допомогою імплементації цілей сталого розвитку. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя: матеріали міжнародної наукової конференції* (м. Чернівці, 1 травня 2020 р.). Чернівці: МЦНД, 2020. Т. 4. С. 65–66.

15. Чекрій І. І. Проблема шкільного підручника в матеріалах ЮНЕСКО. *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції*: (м. Харків, 9–10 вересня 2016 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2016. С. 68–72.

16. Чекрій І. І. Фактори, які впливають на змістове наповнення підручника. *Labyrinth of Reality: Collection of scientific works / edited by M. A. Zhurba*. Montreal: CPM “ASF”, 2020. С. 93–95.

17. Чекрій І. І. Шкільний підручник як засіб поширення ідеї миру (за матеріалами ЮНЕСКО). *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, (м. Запоріжжя, 24–25 травня 2019 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. С. 38–40.

ЗМІСТ

ВСТУП	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДІЯЛЬНОСТІ ЮНЕСКО В ГАЛУЗІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ	27
1.1. Характеристика базових понять дослідження.....	27
1.2. Роль ЮНЕСКО у формуванні освітньої політики на міжнародному рівні.....	41
1.3. Навчання для сталого розвитку в напрацюваннях ЮНЕСКО та шляхи його відображення у шкільних підручниках.....	57
Висновки до розділу 1.....	76
РОЗДІЛ 2. ШКІЛЬНЕ ПІДРУЧНИКОЗНАВСТВО В НАПРАЦЮВАННЯХ УЧЕНИХ ЮНЕСКО	80
2.1. Шкільний підручник та його зв'язок із навчальними програмами і планами.....	80
2.2. Вчені ЮНЕСКО про освітній, виховний і розвивальний потенціал шкільного підручника.....	99
2.3. Розробка електронних підручників у дослідженнях ЮНЕСКО.....	116
2.4. Аналіз і оцінювання шкільних підручників у напрацюваннях ЮНЕСКО.....	128
Висновки до розділу 2.....	149
РОЗДІЛ 3. РЕАЛІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ ЮНЕСКО В ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ	153
3.1. Досвід ЮНЕСКО зі шкільного підручникотворення: практичний аспект.....	153
3.1.1. ЮНЕСКО про ефективність діяльності галузі шкільного підручникотворення.....	153
3.1.2. Розробка рукопису навчальної книги.....	159

3.1.3. Тестування, видання і розповсюдження підручників.....	169
3.2. Використання досвіду ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення у зарубіжних країнах.....	178
3.3. Імплементация позитивного досвіду ЮНЕСКО з підручникотворення у шкільну освіту України.....	197
Висновки до розділу 3.....	202
ВИСНОВКИ.....	206
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	210
ДОДАТКИ.....	245

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтеграція вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір детермінує модернізацію її змісту як моделі вимог суспільства до дітей та молоді, яка має відбуватися на компетентнісних, особистісно зорієнтованих, діяльнісних засадах. Основним виразником змісту освіти є підручник, тому створення навчальних книг нового покоління – першочергове завдання національного шкільництва. Теорія шкільного підручника як концептуальна основа навчальної книги формується на стику дидактики, психології і книгознавства. Однак задля розвитку зазначеної галузі знання цікавим є зарубіжний досвід, зокрема діяльність ЮНЕСКО у сфері шкільного підручникотворення. Ця організація тісно співпрацює з Інститутом імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників (Брауншвейт, Німеччина), а також із Міжнародною асоціацією з дослідження підручників та навчальних медіа (LARTEM).

Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО) була створена 16 лютого 1945 року, а зараз налічує 188 держав-членів. Штаб-квартира знаходиться в Парижі, Франція. Основною метою організації є сприяння зміцненню миру та безпеки шляхом розширення співпраці народів у галузі освіти, культури і науки. ЮНЕСКО здійснює свої дослідження, базуючись на універсальній Конвенції з Прав Людини; Конвенції Об'єднаних Націй з подолання всіх видів дискримінації проти жінок; Конвенції Об'єднаних Націй з Прав Дитини; Декларації ЮНЕСКО з прав людей, що належать до різних національних, етнічних, релігійних та мовних меншин; Конвенції про права осіб з інвалідністю та ін., для забезпечення рівності, поваги та толерантного ставлення на світовому рівні. У галузі освіти ЮНЕСКО досліджує розвиток її змісту, інформаційних технологій, соціальних змін та забезпечення прав людини. Неабиякий інтерес становлять напрацювання вчених ЮНЕСКО, які стосуються розробки, видання і розповсюдження шкільних підручників.

Надбання вітчизняних і зарубіжних дослідників, які студіюють різні аспекти заявленої проблеми, представлені за такими напрямками наукового пошуку: зміст шкільної освіти в Україні (Л. Березівська, Г. Білавич, К. Біницька, Л. Пироженко, О. Сухомлинська та ін.); зарубіжний досвід із реформування змісту шкільної освіти (О. Заболотна, О. Локшина, О. Ярова та ін.); теорія і практика шкільного підручникотворення (В. Бейлінсон, В. Беспалько, Д. Зуєв, Я. Кодлюк, В. Редько, О. Савченко, В. Смірнов, Н. Хребтова та ін.).

Разом з іншими організаціями ЮНЕСКО вивчає такі проблеми підручникотворення: методологія укладання й оцінювання підручника (А. Пікок (A. Peacock), Д. Пірс (D. Pearce), Р. Сегуїн (R. Seguin)); сучасна парадигма освіти як основа для сталого розвитку учнів і її вплив на зміст підручників (Ф. Е. Вайнерт (F. E. Weinert), Дж. Гілберт (J. Gilbert), Г. Грассер (H. Grasser)); підручник як носій змісту освіти (Д. Ламберт (D. Lambert), К. Стрей (C. Stray), М. Хорслі (M. Horsley), А. Чоппін (A. Choppin)); розвивальний, виховний та освітній потенціал підручника (Е. Гачукія (E. Gachukia), Дж. Дакмара (G. Dakmara), Б. Джін (B. Jean)); ідеї миру в шкільних підручниках (Дж. Дакмара (G. Dakmara), Б. Джін (B. Jean), К. Каучок (K. Kouchok)); новітні технології навчання та електронні підручники (Е. Бруїллард (E. Bruillard), Д. Дракуліц (D. Drakulić), С. Лакета (S. Laketa)); способи подолання різного виду дискримінації і стереотипів та шляхи їхньої репрезентації в підручниках (Р. Х. Кей (R. H. Kay), Х. Левін (H. Levin), П. Люк (P. Luik)) та ін.

Проблема неперервності освіти, започаткована П. Ленграндом (P. Lengrand) і вперше представлена на форумі ЮНЕСКО у 1965 р., відображена в працях українських учених (О. Ковпак, В. Шатун та ін.). Роль ЮНЕСКО в розвитку науки та освіти – предмет наукового аналізу М. Ваховського (вивчав діяльність ЮНЕСКО з підвищення якості вищої освіти), О. Огієнка (студіював роль ЮНЕСКО та Ради Європи у формуванні стратегічних напрямів розвитку освіти дорослих), І. Отамась (вивчала вплив

ЮНЕСКО на розвиток освіти в Україні), В. Пількевич (досліджувала напрацювання ЮНЕСКО у сфері науки, а також концепцію «Освіта для всіх») та ін.

Незважаючи на різновекторність наукових пошуків, присвячених проблемі підручникотворення, діяльність ЮНЕСКО в зазначеному аспекті не стала предметом наукового аналізу. Наразі відсутнє теоретичне обґрунтування педагогічних та методичних вимог до укладання шкільних підручників за матеріалами ЮНЕСКО з можливою імплементацією позитивного досвіду цієї організації в шкільну освіту України. Тому поглиблене вивчення напрацювань організації є важливим для подальшого розвитку зазначеної проблеми в науковому і практичному аспектах.

Актуальність дисертаційного дослідження підсилюється необхідністю подолання низки *суперечностей*, зокрема між:

– орієнтуванням вітчизняної освітньої системи на міжнародний досвід з оновлення змісту шкільної освіти, що спонукає до подальшої модернізації нормативних документів, які реалізують цей зміст, та недосконалістю науково-методичних рекомендацій щодо його застосування;

– об'єктивною необхідністю оновлення галузі шкільного підручникотворення та відсутністю теоретично обґрунтованої системи забезпечення й підвищення її якості;

– накопиченим досвідом ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення та недостатньою увагою вітчизняних науковців до його теоретичного узагальнення і використання.

Таким чином, актуальність заявленої проблеми, її недостатня розробленість у педагогічній теорії та значущість для педагогічної практики зумовили вибір теми дослідження **«Організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в контексті проблеми науково-дослідної лабораторії шкільного підручника Тернопільського національного

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Модернізація змісту шкільної освіти в Україні: стан та перспективи розвитку» (номер державної реєстрації 0114U003075). Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету (витяг із протоколу № 10 від 29.03.2019 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 3 від 28.05.2019 р.).

Об'єкт дослідження: діяльність ЮНЕСКО в галузі шкільної освіти.

Предмет дослідження: теорія і практика діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення.

Мета дослідження: розкрити теоретичні основи та практичні підходи до проблем підручникотворення в діяльності ЮНЕСКО задля подальшої імплементації ідей позитивного досвіду в національне шкільництво.

Відповідно до поставленої мети визначено **завдання дослідження:**

1. На основі аналізу історико-педагогічної, психолого-педагогічної і методичної літератури та нормативно-правових документів з'ясувати теоретичні основи діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення.

2. Розкрити освітній, розвивальний та виховний потенціал шкільних підручників у матеріалах ЮНЕСКО.

3. Охарактеризувати підходи вчених ЮНЕСКО до розробки електронних підручників.

4. Визначити стратегії аналізу й оцінювання шкільних підручників у матеріалах ЮНЕСКО.

5. Розкрити напрацювання ЮНЕСКО щодо створення, видання й розповсюдження шкільних підручників, систематизувати використання цього досвіду в зарубіжних країнах та окреслити перспективи реалізації позитивних ідей в освітній галузі України.

Для виконання визначених завдань дослідження використано такі **теоретичні методи:** *аналіз* історико-педагогічної, психолого-педагогічної і

методичної літератури та нормативно-правових документів із проблеми дослідження, який дав змогу виокремити особливості організаційно-педагогічної діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення; *аналіз* наукових підходів до тлумачення понять, що стосуються термінологічного поля дослідження; *синтез*, за допомогою якого вдалося представити діяльність ЮНЕСКО в цій галузі як цілісний педагогічний феномен; *узагальнення* – для обґрунтування стратегій організаційно-педагогічної діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення; *інтерпретаційно-аналітичний метод*, який використовувався з метою узагальнення здобутих результатів у вигляді висновків і рекомендацій.

Джерельну базу дослідження становлять: документи міжнародних організацій як провідних координаторів із питань освіти в Європі (Рада Європи, ЮНЕСКО); матеріали міжнародних організацій із питань реформування освіти та галузі підручникотворення (ІСЕСКО, АЛЕКСО, Інститут імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників, Світовий Банк, IARTEM); програмні документи, методична література та плани дій, розроблені ЮНЕСКО; електронні ресурси бібліотеки ЮНЕСКО та її окремих інститутів і підрозділів (Інститут Статистики ЮНЕСКО, Міжнародний інститут планування освіти, Інститут з навчання протягом усього життя); праці українських учених із проблеми дослідження; матеріали наукових конференцій, що висвітлюють питання підручникомознавства і підручникотворення.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше здійснено комплексний аналіз організаційно-педагогічної діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення, зокрема: розкрито освітній, розвивальний та виховний потенціал шкільних підручників; охарактеризовано підходи вчених ЮНЕСКО до розробки електронних підручників (сутність, функції, види, критерії оцінювання якості, переваги і недоліки використання); визначено стратегії аналізу й оцінювання шкільних підручників у матеріалах ЮНЕСКО: підходи до аналізу (традиція згоди, критична традиція), види дослідження підручників (лінгвістичне, дискурсивне),*

стандарти аналізу підручників (вид навчальної книги, рівень знання предмета, особливості навчальної програми, методика використання), методи аналізу (кількісний та якісний), основні етапи оцінювання навчальної книги (призначення невеликої групи фахівців з оцінювання для детального ознайомлення з рукописом, аналіз рукопису кожним членом комісії, порівняння результатів), вимоги до вчителів, які здійснюватимуть експертизу підручника;

– *розкрито* напрацювання ЮНЕСКО щодо створення, видання і розповсюдження шкільних підручників, *систематизовано* використання цього досвіду в зарубіжних країнах та *окреслено* перспективи використання позитивних ідей в Україні;

– *набули подальшого розвитку* сутнісні характеристики шкільного підручника; положення про його функції та вимоги до цього виду навчальної літератури, про зміст освіти як відображення концепції навчання для сталого розвитку та нормативні документи, які реалізують цей зміст, про компетентнісний підхід в освіті.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його матеріали суттєво поглиблюють зміст навчальної дисципліни «Підручник для початкової школи: дидактико-методичний аспект» для спеціальності 013 «Початкова освіта»; джерельна база дисертації може бути корисною дослідникам різних галузей педагогічних знань – порівняльної педагогіки, теорії та історії педагогіки тощо. На основі аналізу організаційно-педагогічної діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення розроблено рекомендації з імплементації позитивного досвіду в шкільну освіту України, які можуть бути використані під час створення нових та покращення якості чинних навчальних видань.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-28/579 від 17.06.2020 р.); Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 257/2-н від 27.05.2020 р.); Тернопільського національного педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка (довідка № 549-40/03 від 22.06.2020 р.); Рівненського державного гуманітарного університету (акт від 17.06.2020 р.); Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 122/04 від 2.07.2020 р.).

Апробація матеріалів дисертації. Основні результати дослідження представлено на наукових та науково-практичних конференціях різних рівнів:

– *міжнародних*: «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії» (Харків, 2016); «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття» (Харків, 2019); «Психологія та педагогіка у XXI: перспективи та пріоритетні напрямки досліджень» (Київ, 2019); «Традиції та новації у сфері педагогіки та психології» (Київ, 2019); «Labyrinth of Reality» (Montreal, 2019); «Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки» (Запоріжжя, 2019); «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (Київ, 2020); «Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя» (Чернівці, 2020);

– *всеукраїнській*: «Інновації в освіті: сучасні методики та їх практичне застосування» (Харків, 2019).

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 17 одноосібних публікаціях автора: 5 статей – у наукових фахових виданнях України, 2 – у міжнародних наукометричних базах, 10 – матеріали конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (364 позиції, з них 288 – іноземними мовами) і 8 додатків (на 36 сторінках). Повний обсяг дисертації – 280 сторінок, основний текст викладено на 184 сторінках. Робота містить 3 таблиці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДІЯЛЬНОСТІ ЮНЕСКО В ГАЛУЗІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

1.1. Характеристика базових понять дослідження

Аналіз теоретичних напрацювань із заявленої проблеми свідчить про те, що базовим поняттям нашого дослідження є термін «організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення». Щоб з'ясувати його зміст, розкриємо сутність дотичних феноменів – «ЮНЕСКО» та «шкільний підручник».

ЮНЕСКО – це Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, основне завдання якої полягає у поширенні й утвердженні ідеї миру шляхом міжнародної співпраці в галузях освіти, науки і культури. Члени організації переконані, що мир будується на засадах діалогу, на основі інтелектуальної та моральної солідарності людства. У цьому напрямі ЮНЕСКО намагається створити ефективні навчальні засоби, щоб допомогти людям жити у глобальному суспільстві, позбавленому ненависті й нетолерантного ставлення. Організація також сприяє розширенню доступу до якісного навчання для всіх. Пропагуючи культурні спадщини та рівність усіх культур, ЮНЕСКО намагається послабити бар'єри, які існують між націями. Також вона ініціює наукові програми, що стають своєрідними платформами для розвитку і співпраці; відстоює свободу вираження думок як основне право людини та головну умову демократії і розвитку. Працюючи як лабораторія із генерування ідей, ЮНЕСКО допомагає країнам приймати міжнародні стандарти та сприяє вільному обміну знаннями і досвідом [324].

Генеральним директором ЮНЕСКО у 2017 році стала О. Азулай (A. Azoulay), яку обрали терміном на чотири роки, а заступником генерального директора з питань освіти – Ст. Гіанніні (St. Giannini) [358]. Усі важливі рішення організації приймаються на Генеральній Конференції, яка формується

з усіх країн-членів. Такі засідання відбуваються кожні два роки. На них також присутні члени-кореспонденти, наглядачі міжнародних державних і приватних організацій. Кожна країна-член має право одного голосу, незалежно від своєї величини та внеску в загальний бюджет ЮНЕСКО. Генеральна Конференція визначає політику та пріоритетні напрями роботи організації; затверджує програми розвитку і бюджет; обирає членів виконавчого комітету; затверджує генерального директора (раз на чотири роки). Виконавчий комітет бере на себе функцію менеджменту, готує документацію для засідання Генеральної Конференції та відповідає за правильність алгоритму прийняття рішень. Цей орган складається із 58 членів, обраних на Генеральній Конференції, які репрезентують усе культурне різноманіття країн-членів та збалансовано відображають територіальні межі організації. Засідання виконавчого комітету відбуваються двічі на рік [168].

Основним гаслом ЮНЕСКО в галузі науки є «Освіта змінює життя». Саме в цей вислів організація вкладає поширення ідеї миру, викорінення бідності та досягнення сталого розвитку за допомогою навчання. ЮНЕСКО переконана, що освіта – це право кожної людини впродовж життя [171]; доступ до неї повинен бути рівним, а послуги – якісні. ЮНЕСКО забезпечує глобальне і регіональне лідерство в питаннях освіти, зміцнює системи навчання в усьому світі та відповідає на сучасні глобальні виклики через освіту. Діяльність організації охоплює розвиток освіти на всіх її ланках – від дошкільної до вищої, включаючи й неформальні види. Науковці ЮНЕСКО працюють над такими темами як: глобальне громадянство, сталий розвиток, права людини, різноманітні види рівності, охорона здоров'я, а також особливості набуття технічних і професійних навичок [34].

Так як організація займається вивченням значної кількості питань, на її базі створено ряд інститутів та бюро, які спеціалізуються на вузькій проблематиці. Серед них найвідомішими в галузі науки є: Інститут Статистики ЮНЕСКО у Монреалі, Канада (UIS – UNESCO Institute for Statistics); Міжнародний інститут планування освіти у Парижі, Франція, і Буенос-Айресі,

Аргентина (ІІЕР – International Institute for Education Planning); Інститут з навчання протягом усього життя у Гамбурзі, Німеччина (UIL – Institute for Lifelong Learning); Міжнародне бюро освіти в Женеві, Швейцарія (ІВЕ – International Bureau of Education); Інститут інформаційних технологій в освіті в Москві, Росія (ІІТЕ – Institute for Information Technologies in Education); Міжнародний інститут вищої освіти у Латинській Америці і Карибському басейні в Каракасі, Венесуела (ІЕСАЛС – International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean); Інститут освіти для миру та сталого розвитку імені Магатми Ганді у Нью-Делі, Індія (МГІЕР – Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development) [324].

ЮНЕСКО співпрацює з багатьма державними та приватними установами по всьому світу. Однак особливої уваги заслуговує наукова робота організації з Інститутом імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників. Спільними зусиллями вчені підготували посібник для укладачів підручників («UNESCO Guidebook on Textbook Research and Revision») [264], який розкриває особливості створення й оцінювання навчальних книг з громадянської освіти, історії та географії. Також науковці працюють над проблемою голокосту [113], яка детально висвітлена у книзі «The International status of education about the Holocaust: a global mapping of textbooks and curricula», опублікованій у 2014 році. Ця робота розкриває особливості вивчення теми голокосту в усьому світі, а також її інтеграцію в навчальні програми та підручники.

Проводячи власні дослідження, вчені ЮНЕСКО посилаються на наукові здобутки своїх колег у різних частинах світу. Помітно, що науковці тісно співпрацюють із некомерційною організацією ІАРТЕМ (International Association for Research on Textbooks and Educational Media). Ця організація займається дослідженням підручників та навчальних медіазасобів, проводить міжнародні наукові конференції, видає он-лайн журнал «ІАРТЕМ» із дослідженнями науковців, а також публікує найвагоміші роботи вчених з

усього світу у збірнику за декілька випусків. Журнал відзначається високими вимогами, а тому є надійним джерелом для проведення подальших досліджень.

Завдяки ООН та ЮНЕСКО на міжнародному рівні було прийнято ряд законодавчих документів, які відстоюють право на освіту для всіх. Так, наприклад, у 1960 році ЮНЕСКО затвердила Конвенцію проти дискримінації в освіті. Цей документ визначає поняття дискримінації як «будь-який прояв розмежування, обмеження, що ґрунтується на расі, кольорі шкіри, статі, мові, релігії, політичних чи інших переконаннях, національному чи соціальному походженні, економічному статусі чи місці народження, що має вплив на зниження якості та зміну ставлення до учнів у ході навчання» [320, с. 9]. Також у Конвенції зазначено, що навчання має бути спрямоване на загальний розвиток й утвердження поваги до прав людини та її фундаментальних свобод; воно повинно заохочувати до розуміння, толерантного ставлення та дружніх стосунків між усіма народами, расовими і релігійними групами [152; 320, с. 9].

У 1979 році було прийнято конвенцію ООН про ліквідацію усіх форм дискримінації щодо жінок, яка узаконила, що всі країни-учасниці мають розробити відповідні заходи, щоб викоринити дискримінацію проти жінок та забезпечити їм однакові права на рівні з чоловіками в галузі освіти: однакові умови праці й відпусток; доступ до навчання та отримання дипломів у навчальних закладах усіх рівнів як у сільській, так і в міській місцевості; рівність у дошкільній, загальній, технічній, професійній та вищій освіті, а також у всіх видах інституцій спеціальної професійної підготовки; доступ до однакових навчальних програм, екзаменів, викладацького персоналу, якісного шкільного обладнання; викоринення стереотипних уявлень на всіх рівнях та формах навчання, заохочуючи до спільного здобуття знань [177], яке допоможе досягнути поставленої цілі; глибокий аналіз та оцінювання шкільних підручників і навчальних програм; адаптація методів навчання до потреб учнів [342].

Теза про необхідність забезпечення доступу і покращення якості навчання для дівчат і жінок та ліквідація будь-яких перешкод для досягнення

цієї мети зафіксована у Світовій Декларації з освіти для всіх, прийнятій у 1990 році [362].

Під час Світової конференції з питань жінок, що відбувалася в Пекіні у 1995 році, у програмному документі «Платформа до дій» констатовано той факт, що навчальна програма й освітні матеріали здебільшого містять упереджене ставлення до статі та рідко відповідають особливим потребам жінок і дівчат, унеможливають використання ними усіх освітніх послуг і забезпечення рівноправної участі в житті суспільства [260]. Недостатня інформованість педагогічних працівників у питаннях гендерної рівності посилює дискримінаційні тенденції та підриває самооцінку осіб жіночої статі.

8 вересня 2000 року в Нью Йорку у штаб квартирі ООН відбувся Триденний Саміт Тисячоліття світових лідерів. Генеральна Асамблея ООН прийняла 60 цілей, які стосуються миру, розвитку, довкілля, прав людини, голоду, бідності, що відобразилися в Декларації Тисячоліття ООН. У документі вказано, що надання однакових прав жінкам поряд з чоловіками є одним із шляхів подолання бідності, голоду, поширення хвороб та стимул для сталого розвитку суспільства [343].

Новим кроком у формуванні освітньої політики стало прийняття у 2005 році Генеральною Асамблеєю ООН «Плану дій Світової Програми з вивчення прав Людини». Вивчення прав людини визначається як навчання, що має на меті створення єдиної культури людських прав і фундаментальних свобод через обмін знаннями, навичками та формування ставлень, спрямованих на посилення поваги до прав людини і її фундаментальних свобод; загальний розвиток особистості та формування відчуття гідності; поширення розуміння, толерантності, гендерної рівності, співдружності між усіма націями, расовими, національними, етнічними, релігійними і мовними групами (меншинами) [188]; створення умов для ефективної участі в житті вільного і демократичного суспільства, що керується законами; поширення та закріплення ідеї миру; забезпечення соціальної справедливості і сталого розвитку людини [344].

Серед пріоритетних напрямів діяльності ЮНЕСКО виокремлюють напрацювання в галузі шкільного підручникотворення, оскільки підручник є основним носієм змісту освіти та засобом його реалізації. Услід за Я. Кодлюк підручникотворення як процес розглядаємо у двох аспектах:

- підручникомознавство (теорія шкільного підручника) – галузь знань, яка досліджує теоретичні основи побудови навчальної книги;
- власне підручникотворення – система заходів, спрямованих на розробку, видання і розповсюдження навчальної літератури.

Деталізуємо перший аспект. Аналіз наявного наукового фонду свідчить про те, що навчальна книга стала предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (В. Бейлінсон [1], Д. Зуєв [19], Я. Кодлюк [24; 25], В. Редько [45] та інші), зокрема з'ясовано двоєдину сутність підручника – як носія змісту освіти і засобу навчання; конкретизовано його провідні функції (інформаційна, розвивальна, виховна, мотиваційна та інші); уточнено структуру – текст та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал та апарат орієнтування).

Проаналізуємо сутність цього поняття нашого дослідження – «підручник».

Д. Зуєв вкладає у термін «підручник» такий зміст: це «масова навчальна книга – носій предметного змісту освіти, а також видів діяльності, визначених шкільною програмою для обов'язкового засвоєння з урахуванням вікових та інших особливостей учнів» [19, с. 12]. Близьким до наведеного є визначення В. Бейлінсона: «Підручник – це прообраз навчання в єдності його змістової та процесуальної сторін» [1, с. 35].

В. Безпалько визначає підручник як «комплексну та інформаційну модель навчально-виховного процесу», оскільки всі його особливості як певної технології навчання задаються структурою, змістом і формою викладу навчального матеріалу. «При цьому підручник враховує можливості свого користувача – учня і є одним із технічних засобів навчання» [3, с. 26].

Подібним до наведеного є визначення А. Хуторського: «Підручник – це комплексна інформаційно-діяльнісна модель освітнього процесу, що відбувається

в межах відповідної дидактичної системи і включає необхідні умови для його реалізації» [57, с. 13]. В. Краєвський стверджує, що в підручнику одреметнена, запрограмована не тільки діяльність учня, а й передбачувана діяльність учителя [28].

Заслуговує уваги трактування поняття шкільного підручника в інтерпретації дидакта Я. Кодлюк. На її думку, 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» [26, с. 14].

Складною, багатоаспектною й актуальною проблемою теорії шкільного підручника є проблема його функцій, проте чіткого визначення категорії «функція» не існує. Її розглядають як призначення, роль, сферу застосування, цільову спрямованість та ін.

Визначенню функцій підручника, їх дидактичній характеристиці присвячена достатня кількість педагогічної літератури. Це наукові розробки В. Бейлінсона [1], В. Краєвського [28], І. Лернера [31], Н. Тализіної [54] та ін. Чільне місце займає монографія Д. Зуєва «Школьный учебник» [19]. Серед сучасних досліджень функцій підручника особливу увагу привертають до себе наукові розробки Я. Кодлюк [26], В. Смірнова [51] та ін.

Оригінальне трактування визначення функціонально-цільової спрямованості підручника дає Н. Тализіна [54]. Вона розглядає цю спрямованість на основі аналізу цілей і змісту навчання з урахуванням закономірностей процесу засвоєння і психологічних особливостей учнів. Функції підручника виступають як трансформовані функції вчителя, що керує процесом засвоєння знань, а зміст підручника – як засіб реалізації цих функцій.

Н. Тализіна виділяє чотири групи функцій, що визначають підручник як: носій змісту освіти; джерело відомостей про учнів (містить завдання, що допомагають визначити рівень знань та вмінь школярів); виконання підручником

функцій, пов'язаних з мотивацією учнів до навчання; постановка перед учнями за допомогою підручника навчальних завдань [54, с. 26–32].

У роботах В. Краєвського й Д. Зуєва дидактичні функції підручника виділяються з урахуванням положення про єдність змістової та процесуальної сторін навчання. Вони вважають, що, проектуючи зміст навчального матеріалу, слід враховувати методи, закономірності, принципи та можливості навчання в цілому, визначати не лише предметний зміст (поняття, закони, способи діяльності та ін.), а й методи передачі навчального матеріалу учням, способи його засвоєння. Підручник розглядається ними як необхідний засіб послідовної реалізації мети – принципів, змісту, методів навчання, як єдина система, що складається з компонентів, кожен з яких несе спеціальне навантаження, завдяки чому реалізуються функції підручника [19; 28].

В. Краєвський питання про визначення функцій підручника у процесі навчання розглядає як методологічну проблему дидактики, а способи обґрунтування функцій підручника – як частковий випадок наукового обґрунтування навчання. Підручник постає як елемент нормативної сфери, у якій навчання є об'єктом конструювання і виконує двояку функцію – як один із засобів навчання і як частина програми діяльності навчання [28]. У підручнику втілено, запрограмовано не тільки діяльність учня, але й передбачуване діяльність учителя.

Д. Зуєв формулює вісім дидактичних функцій підручника, органічно пов'язаних зі специфічною книжковою структурою, що складається з текстових і позатекстових компонентів, які актуалізують функції відповідно до своєї специфіки: 1) інформаційна (фіксація предметного змісту освіти і видів діяльності); 2) трансформаційна (перетворення навчального матеріалу для активізації пізнавальної діяльності); 3) систематизуюча (орієнтує на оволодіння прийомами наукової систематизації); 4) закріплення й самоконтролю (цілеспрямоване формування діяльності із засвоєння і застосування навчального матеріалу); 5) самоосвіти (формування потреби в самостійному оволодінні знаннями); 6) інтегруюча (відбір і засвоєння знань, отриманих з інших джерел);

7) координуюча (забезпечення найбільш раціонального використання всіх засобів навчання й інших джерел інформації); 8) розвивально-виховна (формування в учнів важливих якостей особистості – як загальнолюдських, так і національних) [20, с. 59–60]. Провідною Д. Зуєв називає координуючу функцію, яка не лише координує всі існуючі засоби навчання, а й розширює арсенал освіти за рахунок інших джерел інформації.

В. Бейлінсон вважає, що функції підручника необхідно розглядати як соціальну категорію, а не так, як це роблять, наприклад, природничі науки, в яких поняття «функція» передбачає виявлення та опис значної кількості різноманітних властивостей. До переліку функцій, запропонованих Д. Зуєвим, вчений додає організаційно-процесуальну (поєднання змісту підручника з процесуальними вимогами), а розвивально-виховну називає головною [1, с. 14–19].

Концепцію підручника як інформаційної моделі навчально-виховного процесу при опосередкованій участі в ньому вчителя пропонує В. Безпалько. Найважливіша функція підручника-кібернетичної моделі – здійснювати автоматизацію керування навчальним процесом [3].

На думку І. Лернера, вихідним пунктом в аналізі функцій підручника мають виступати суспільні цілі й умови навчання. Учений зазначає, що підручник відрізняється двома взаємопов'язаними функціями: він є матеріалізованим носієм змісту освіти й одночасно організатором процесу засвоєння цього змісту, що вивчається. Обидві функції виконуються підручником залежно від уявлення автора як про зміст і склад освіти, так і про види й етапи процесу засвоєння [31]. Концепція розуміння підручника як певного роду сценарію процесу навчання дала змогу І. Лернеру виділити як головну функцію керівництва пізнавальною діяльністю учнів.

Значний педагогічний інтерес становить класифікація функцій підручника, запропонована німецькими вченими, що включає інформаційну, мотиваційну і стимулюючу, спрямовуючу, раціоналізуючу та інтерпретуючу функції. До того ж учені поділяють ці функції на два блоки: перші чотири забезпечують спрямування діяльності учнів, а дві останні адресовані вчителю [31]. Д. Зуєв з цього приводу

зауважив, що таке розмежування компонентів підручника навряд чи є доцільним: «Підручник конструюється як книжка для учня, але водночас є інструментом у руках учителя, який використовує у процесі навчання всі його функції» [20, с. 56].

О. Савченко вказує на те, що «донедавна шкільний підручник був зорієнтований переважно на інформаційну і відтворюючу функції, які обслуговували таку модель навчання: вчитель передає знання, а учень опановує їх на рівні засвоєння-присвоєння» [46, с. 63]. Сучасна освіта вимагає особистісно орієнтованої моделі навчального процесу. У зв'язку з цим відомий педагог наголошує на тому, що в підручниках мають бути різні завдання, які б забезпечували, крім інформаційної, мотиваційну і розвивальну функції, що потребує багатоманітності прийомів для їх втілення з урахуванням специфіки змісту та віку учнів.

Авторський перелік функцій підручника запропонував В. Смірнов [51]. Спираючись на діалектичне положення про зв'язок «цілого» (процесу навчання та його функцій) і «частини» (підручника та його функцій), дослідник доходить висновку про те, що головним призначенням навчальної книги є реалізація освітньої, розвивальної та виховної функцій. Зазначені функції він називає конститутивними або системоутворювальними. До їх складу В. Смірнов, разом із В. Безпальком [3], В. Краєвським [28], І. Лернером [31] та Є. Перовським [41] вводить технологічну функцію.

Згідно з теорією В. Смірнова [51], функції підручника можна систематизувати таким чином:

- освітня функція – орієнтована на формування когнітивного досвіду особистості (оволодіння системою наукових знань) і практичного досвіду (умінь та навичок). Службовими щодо освітньої функції є: орієнтаційна, стимулюючо-мотиваційна, інформаційна, інтерпретаційна, дослідницька, формування способів діяльності, систематизації, самоосвіти;

- розвивальна функція – підручник сприяє розвитку мислення, пам'яті, уваги; вольової, інтелектуальної, мотиваційної, емоційної сфер;

– виховна функція – спрямована на формування світогляду, духовних якостей, досвіду емоційно-ціннісного ставлення і поведінки, адекватних соціальним вимогам та моральним нормам;

– технологічна функція – забезпечує організацію освітнього процесу (функції: проектно-методична, організаційно-методична, контрольно-оцінювальна, закріплення), організацію навчального матеріалу (функції: нормативно-змістова, структурно-змістова, трансформаційна, інтегруюча, синтезуюча).

Цінним і важливим у контексті нашого дослідницького задуму є підхід до визначення функцій підручника, запропонований Я. Кодлюк [26]. Поділяючи точку зору О. Савченко [46] про те, що підручник має реалізувати інформаційну, мотиваційну та розвивальну функції, дидакт вважає за доцільне доповнити вказаний перелік виховною функцією. Недарма ще Я. Коменський [27] вважав, що кожна шкільна книжка повинна не тільки повністю розкривати свій предмет («більш стисло чи більш просторо, відповідно до ступеня виховання»), а й реалізувати розвивальні («допомагати розвитку розуму») і виховні (вміло сприяючи «обмеженню чи виправленню пороків і розповсюдженню добра») функції доцільними для кожного ступеня способами [27, с. 214]. Таким чином, Я. Кодлюк виділяє чотири функції шкільного підручника: інформаційну, розвивальну, виховну, мотиваційну.

Інформаційна функція підручника для початкової школи реалізується шляхом пред'явлення предметних знань (про навколишній світ, про способи пізнавальної і практичної діяльності, про цінності) та видів діяльності, спрямованих на засвоєння цих знань.

Розвивальний вплив підручника на особистість молодшого школяра, за Я. Кодлюк, здійснюється у таких напрямках: розвиток психічних процесів, формування загальнонавчальних умінь і навичок, розвиток творчих здібностей. Основним засобом вироблення зазначених новоутворень виступають завдання і вправи, складені з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального компонентів навчання.

Виховна функція підручника для початкової школи зорієнтована на належне відображення в ньому четвертого елемента змісту освіти – досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Саме втілення в підручниках цього елемента забезпечує набуття молодшими школярами досвіду оцінної діяльності, формування власних ціннісних орієнтирів, а в кінцевому рахунку – цілісне формування особистості.

Мотиваційна функція підручника для початкової школи націлює на формування в молодших школярів інтелектуальних почуттів; розвиток позитивних мотивів навчання, пізнавальних потреб та інтересів і реалізується двома шляхами – через емоціогенний зміст навчального матеріалу та відповідні способи його організації. Аналіз зазначеної функції дає змогу Я. Кодлюк визнати її інтегруючою щодо інших, оскільки вона реалізується всіма складовими навчальної книги – змістом, структурою, оформленням тощо; акумулює в собі провідні функції підручника; є показником якісної організації навчального матеріалу [26, с. 119–160].

Вважаємо, що ці функції (інформаційна, розвивальна, виховна і мотиваційна) є універсальними, оскільки відповідають функціям навчання (а підручник є моделлю процесу навчання, він покликаний обслуговувати цілісний освітній процес), тому мають бути повноцінно зреалізовані в кожній навчальній книзі.

Структура підручника, за Д. Зуєвим, охоплює текст (основний, додатковий, пояснювальний) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування), виділені з урахуванням домінуючої функції [20].

Одним із елементів навчальної книжки є текст, основне призначення якого полягає у повідомленні знань. Він конкретизує зміст навчальної програми, виступає потужним носієм навчальної інформації. Відомі класифікації навчальних текстів за кількома ознаками – за обсягом (макро- і мікротексти); за домінуючою функцією (основний, додатковий,

пояснювальний); за функціональним стилем (предметно орієнтовані, інструментально орієнтовані, ціннісно орієнтовані) та ін.

Основне призначення апарату організації засвоєння – навчити дитину вчитися, сформувати в неї інструмент, за допомогою якого здобуваються знання, а також запропонувати вчителю орієнтований зразок організації навчальної діяльності учнів. Цей структурний компонент представлений завданнями і вправами, зразками оформлення записів, пам'ятками, узагальнюючими таблицями, поліграфічними виділеннями й т. ін.

Ілюстративний матеріал як структурний компонент підручника покликаний виступати наочною опорою мислення, посилювати пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу [17].

Враховуючи характер взаємозв'язку в системі «текст – ілюстративний матеріал», наочні зображення поділяють на три групи: провідні, рівноправні з текстом і такі, що обслуговують його. Провідні ілюстрації самостійно розкривають зміст навчального матеріалу, замінюють основний текст. Рівноправна з текстом ілюстрація використовується в тих ситуаціях, коли зміст без неї буде незрозумілим, як і ілюстрація без тексту. Обслуговуючі ілюстрації доповнюють, конкретизують зміст тексту та інших позатекстових компонентів.

Основну функцію апарату орієнтування підручника науковці (В. Бейлінсон [1], Д. Зуєв [20], Я. Кодлюк [26] та ін.) вбачають у допомозі учням раціонально користуватися навчальною книгою. Загалом до цього структурного елемента відносять: передмову, зміст, рубрикацію, сигнали-символи, список літератури, покажчики (предметні, іменні, предметно-іменні тощо), колонтитул (В. Павленко, Л. Серєда) [49].

Різновидом шкільного підручника є електронна навчальна книга. Потужною теоретичною і практичною базою для створення електронних підручників є напрацювання науковців у галузі інформаційно-комунікаційних технологій [75], зокрема В. Биков [4], Н. Морзе [36] вивчають проблему інформатизації закладів освіти; В. Волинський [12], М. Головка [13], М. Жалдак [16], І. Іванюк [21] та інші вчені провели велику науково-дослідну і

практичну роботу з конструювання програмно-педагогічних засобів і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання.

Електронний підручник як педагогічний феномен став предметом аналізу таких дослідників: Т. Валецької – розробляє підходи до створення та використання електронних навчальних книг [8]; Н. Тверезовської – займається вивченням дидактичного потенціалу електронних підручників [55]; О. Красовського – розробляє дидактичні засади конструювання електронного підручника з природничих предметів для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів [29].

У процесі аналізу наукових джерел встановлено, що електронний підручник учені трактують як мультимедійне електронне видання навчального призначення, яке складається із програмно-педагогічних засобів і програмно-педагогічного забезпечення. Програмно-педагогічні засоби (навчальний матеріал) – це завершені за змістом і логікою викладу блоки інформації, яка може подаватися мультимедійним (текстовим, графічним, аудитивним, візуальним, аудіовізуальним) способом. Програмно-педагогічне забезпечення охоплює комплекс комп'ютерних програм для здійснення інтерактивного діалогу з інформаційною базою електронного підручника, оперативного пошуку, одержання та виведення на екран комп'ютера навчальної інформації, здійснення навігації, трансформації та фіксації інформації в електронній пам'яті комп'ютера, друкування на паперових носіях [29, с. 12].

Заслуговує уваги підхід дослідників до виокремлення двох основних типів електронних підручників: перший – це електронна копія традиційного підручника; другий – варіант електронного підручника, який має розширені техніко-комунікативні можливості здійснення тестування, контролю якості знань та статистичної обробки результатів; моделювання явищ та процесів; здійснення інтерактивного діалогу учня (учителя) з інформаційною базою електронного підручника [29, с. 13].

Важливими є розроблені вітчизняними дослідниками вимоги до елементів змісту та композиційно-графічної моделі електронного підручника:

візуальна привабливість, читабельність, зрозумілі навігаційні елементи, оптимальний для певної вікової категорії учнів рівень складності тексту, актуальність змісту, технологічність, наявність комунікативно спрямованих завдань тощо [14, с. 94].

Таким чином, феномен «організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення» розкриваємо через такі поняття як «ЮНЕСКО», «підручник» (сутність, провідні функції, структура) і трактуємо його як систему наукових положень щодо теоретичних основ побудови підручника й організаційних заходів, спрямованих на розробку, видання і розповсюдження цього виду навчальної літератури.

1.2. Роль ЮНЕСКО у формуванні освітньої політики на міжнародному рівні

Виразна ознака діяльності ЮНЕСКО – формування освітньої політики у різних куточках світу відповідно до потреб регіонів. Науковці розробляють плани дій, стратегії та законодавчі акти, які згодом ратифікуються на міжнародних зустрічах. Саме документи, створені ЮНЕСКО та іншими організаціями, на які науковці посилаються, відображають стратегію в освітній галузі.

У 2000 році ЮНЕСКО розробила «Дакарську програму дій: Навчання для усіх: виконання колективних зобов'язань», у якій зазначалося, що до 2015 року необхідно забезпечити усім дітям, особливо дівчатам і тим, хто перебуває у скрутному становищі, доступ до якісної безкоштовної та обов'язкової початкової освіти. А також було вказано на необхідність подолання гендерних непорозумінь у початковій та середній школі до 2005 року та досягнення гендерної рівності в навчанні до 2015 року [311].

Стратегія ЮНЕСКО до 2015 року скеровує на досягнення цілей програми «Освіта для всіх», затвердженої у 2000 році. Розглянемо ці цілі та результати їх упровадження:

1. Покращення догляду та виховання дітей раннього віку, особливо незахищених і вразливих. Досягнуто значного прогресу: кількість дошкільних освітніх програм зросла з 33% у 1999 році до 50% у 2011 році [165]. Суттєвіші зміни відбулися в країнах, що розвиваються; низькорозвинені держави відзначилися малим коефіцієнтом зарахування до дошкільної освіти – лише 18% у 2011 році. Гендерна рівність у дошкільній освіті збережена всюди, крім держав арабського регіону, які, тим не менше, також досягли значних успіхів.

2. Забезпечення до 2015 року всіх дітей, особливо дівчаток, школярів у складних обставинах і тих, що належать до етнічних меншин, доступом до якісної, безкоштовної, обов'язкової початкової освіти.

Значного успіху вдалося досягти до 2008 року, однак серйозною проблемою залишається небажання та різні причини неможливості продовжувати навчання. З 1999 року кількість дітей молодшого шкільного віку, які не відвідували школу, скоротилася з 107 до 57 мільйонів, однак дві третини результату припадає на період з 1999 по 2004 рік. Показники помітно відрізняються по регіонах. Наприклад, у 1999 році в країнах Південної та Західної Азії, а також державах Центральної і Західної Африки кількість дітей, що не відвідували початкову школу, становила 40 мільйонів, у той час як у 2004 році цей показник в Азії скоротився на 28 мільйонів, а в Африці лише на 12 мільйонів [166].

3. Задоволення потреб у навчанні всіх молодих людей та дорослих, рівноправний доступ до відповідних програм навчання. Близько 69 мільйонів підлітків покинули середню школу в 2011 році, що на 31% менше, ніж у 1999 році, проте ще більшого успіху вдалося досягти до 2004 року завдяки усвідомленому вибору підлітків і дорослих на користь продовження навчання. Результати цієї цілі виражаються коефіцієнтом зарахування до середньої ланки освіти, який всередньому по всьому світу склав у 1999 році 19%, а у 2011 році зріс до 71%. Незважаючи на відчутний прогрес, у низькорозвинених країнах цей показник становив лише 31%) [100, с. 20].

4. Досягнення 50-відсоткового покращення рівня грамотності дорослих до 2015 року, особливо серед жінок, і рівноправний доступ до базової освіти всіх дорослих з можливістю продовження навчання. Кількість неписьменних дорослих зменшилася лише на 12% у період з 1985 по 1994 рік та з 2005 по 2011 рік. До 2015 року 743 мільйони дорослих людей у всьому світі все ще не володіли базовими навичками письма і читання. Понад 50% цього неграмотного дорослого населення проживає у Південній та Західній Азії, а також у країнах Центральної і Західної Африки, які разом становлять 72% усіх неписьменних осіб на планеті [165]. Розвинені країни також демонструють значну кількість людей (майже 160 мільйонів) з низькими навичками грамотності, які не в змозі використовувати читання, письмо та прості математичні дії у повсякденному житті [166]. Грамотність – це не лише ключова компетентність, а й необхідна умова для всіх форм і рівнів навчання протягом усього життя та фундамент якісної освіти для всіх [93]. Уряди країн приділяють недостатню увагу проблемі грамотності: як правило, менше 3% національного бюджету на освіту виділяється на програми грамотності та освіти для дорослих [341].

5. Усунення гендерних відмінностей у початковій та середній освіті до 2005 року та досягнення гендерної рівності до 2015 року з акцентом на забезпечення повноцінного розвитку дівчат, рівного доступу до здобуття якісної базової освіти. За останні десятиліття було досягнуто значного прогресу у зменшенні гендерних диспропорцій, але багатьом країнам ще належить пройти тривалий шлях [165]. Станом на 2011 рік 68 країн із 173 досі не досягли гендерного паритету (особливо арабські країни та країни Південної Африки). Навіть якщо дівчатам надають однакові можливості на рівні з хлопцями в початковій та середній освіті, вони рідко можуть продовжити навчання і мати однакові права для розвитку та життя в суспільстві [166; 328].

6. Покращення всіх аспектів якості освіти та аналіз досягнутих результатів навчання в галузях грамотності, математичних підрахунках та формуванні основних навичок, потрібних для життя [164]. Із 652 мільйонів дітей молодшого шкільного віку 250 мільйонів або не довчаються до 4 класу,

або ж якщо і відвідують школу, то не досягають мінімальних необхідних результатів. Покращення всіх аспектів якості освіти залишається ключовим викликом. Визначення якості освіти також породжує чимало дискусій.

Науковці переконані, що є два принципи, які характеризують більшість спроб визначити якість освіти: а) пізнавальний розвиток учнів; б) роль освіти у просуванні цінностей та настроїв для формування відповідальної громадянської позиції та у вихованні творчого й емоційного потенціалу [96; 164].

Важливу роль у покращенні якості освіти, збільшенні ефективності навчання відіграють кваліфіковані вчителі. Практично у всьому світі відчувається нестача педагогічних працівників (у 2005 році науковці підрахували, що необхідно 1,6 мільйона додаткових педагогів для досягнення пропорції хоча б 40 учнів для одного вчителя). Проте потрібно також стежити не лише за кількістю, а й за якістю підготовки педагогів, які б мали високий рівень кваліфікації, використовували ефективні методи навчання, а також вміли мотивувати учнів. За даними дослідження, проведеного у 2011 році у 35 країнах, лише 75% вчителів пройшли належну підготовку відповідно до національних стандартів [100, с. 22].

ЮНЕСКО переконана в необхідності мобілізації сил усіх країн для цілісної трансформації та покращення системи освіти; виступає за гуманістичну спрямованість освіти як основне право людини як для особистого розвитку, так і соціально-економічного покращення суспільства вцілому. Науковці організації стверджують, що метою освіти є навчання впродовж життя, яке спрямоване на забезпечення права особистості на освіту, втілення очікувань для гідного життя і праці. Навчання XXI століття повинно передбачати набуття базових знань, ставлень, когнітивних, соціальних та емоційних навичок; зміст навчання повинен сприяти розвитку проблемного і творчого мислення, розуміння й поваги до прав людини [125], усвідомленню важливості справедливості та рівноправ'я – усе це потрібне для досягнення миру, формування відповідального громадянства і досягнення сталого розвитку [100,

с. 25]. Саме тому організація робить значний акцент на необхідності забезпечення навчання для сталого розвитку.

25 вересня 2015 року Генеральна Асамблея ООН прийняла План дій до 2030 року для забезпечення сталого розвитку. Передувало цьому проведенню у липні 2012 року в Ріо де Жанейро, Бразилія конференції з питань освіти, яка започаткувала цю програму і вже за три роки діяльності налічувала тисячі фахівців по всьому світу.

План дій до 2030 року базується на 17 цілях сталого розвитку, описаних К. Тангом (Q. Tang) у роботі «Навчання для сталого розвитку» («Education for Sustainable Development»), мета яких полягає у створенні мирного, забезпеченого та якісного життя на землі для всіх людей тепер і в майбутньому. Подані цілі стосуються глобальних викликів, яким необхідно протистояти для подальшого життя людства. Вони встановлюють певні обмеження щодо використання природних ресурсів [274, с. 6]. Цілі визначають також низку соціальних потреб, що охоплюють освіту, охорону здоров'я, соціальний захист, працевлаштування, а також кліматичні зміни і захист навколишнього середовища (Додаток Б).

Відповідно до цілей сталого розвитку ЮНЕСКО виокремила два ключових виміри якості освіти:

- розвиток когнітивних можливостей школярів;
- набуття знань, цінностей, ставлень і формування навичок для відповідального активного й ефективного життя в суспільстві [164].

Визначаючи стратегію розвитку освіти після 2015 року, ЮНЕСКО пропонує спиратися на досягнуті результати цілей сталого розвитку з 2000 року, а відтак продовжувати їх вдосконалювати, враховуючи нові тенденції, питання соціально-економічного розвитку та їх наслідки для освіти.

Науковці організації розробили керівні принципи, на яких базується стратегія в період 2014–2021 років:

- освіта – це основне право людини, вона також суттєво сприяє реалізації інших прав;

– освіта – це суспільне благо, творцем якого є держава; у той же час роль суспільства, громади, батьків та інших зацікавлених сторін має вирішальне значення для забезпечення якісної освіти;

– освіта – це інструмент для досягнення миру, сталого розвитку, економічного зростання, гідної роботи, гендерної рівності та формування відповідального глобального громадянства [100, с. 25–26];

– освіта – це головний фактор, що сприяє зменшенню нерівності та бідності, створюючи умови й можливості для формування справедливого і стійкого суспільства [266].

З урахуванням зазначених принципів ЮНЕСКО так формулює загальну мету освіти, спрямовану на досягнення справедливого, всеохоплюючого, мирного та стійкого суспільства: «Забезпечити справедливість доступу та всеосяжність якісної освіти і навчання протягом усього життя до 2030 року» [100, с. 26].

Науковці ЮНЕСКО пропонують трансформувати цю загальну мету в сім конкретних глобальних завдань, що стосуються таких напрямів: дошкільна освіта; якісна базова (обов'язкова) освіта; грамотність молоді й дорослих; набуття навичок праці через технічну, професійну, середню і вищу освіту; розвиток знань і навичок для формування сталого і мирного суспільства, в тому числі глобальна громадянська освіта й подальше впровадження цілей сталого розвитку; професійне вдосконалення педагогів; фінансування [100, с. 26]. На основі окреслених напрямів роботи вчені ЮНЕСКО сформулювали три стратегічні завдання, представлені у табл. 1.1.

Детальніше розглянемо кожне із наведених завдань.

Перше стратегічне завдання передбачає підтримку загальногалузевого планування, покращення політики і проведення реформ; підвищення рівня писемності й грамотності; розвиток навичок, необхідних для праці; забезпечення рівного доступу до вищої освіти; підвищення рівня кваліфікації вчителів; покращення якості навчального процесу і посилення його

Таблиця 1.1

Стратегічні завдання в галузі освіти, сформульовані ЮНЕСКО

в період з 2014 по 2021 рік

Основне завдання ЮНЕСКО: навчання для досягнення і поширення ідеї миру і сталого розвитку		
Перше стратегічне завдання	Друге стратегічне завдання	Третє стратегічне завдання
Допомога країнам-членам у формуванні освітніх систем, що забезпечують якісне навчання впродовж життя для всіх	Надання можливості учням бути креативними і відповідальними членами глобального суспільства	Просування стратегії «Навчання для всіх» і планування подальших консультацій та стратегій роботи для покращення якості освіти на міжнародному рівні
Тематичні рамки очікуваних результатів		
<ul style="list-style-type: none"> – планування в галузі, покращення освітньої політики і проведення реформ; – підвищення рівня писемності й грамотності; – розвиток навичок, необхідних для праці; – вища освіта; – підвищення кваліфікації вчителів; – покращення якості навчального процесу і його результативності; – ІКТ в навчанні. 	<ul style="list-style-type: none"> – глобальна громадянська освіта; – навчання для сталого розвитку; – навчання з охорони здоров'я. 	<ul style="list-style-type: none"> – прогнозування та проведення різного роду досліджень; – моніторинг якості й розвитку освіти та права на неї; – налагодження партнерства, співпраці та координація освіти.

Джерело: [100].

результативності; розширення можливостей і покращення результатів навчання через ІКТ.

Підтримка загальногалузевого планування, покращення політики і проведення реформ є основним завданням вдосконалення системи освіти та

імплементції принципу «навчання впродовж усього життя» [140; 142]. Науковці переконані, що програма з питань політики і планування в секторі зосереджена на таких трьох сферах: аналіз і огляд політики; загальносекторне планування; освітня політика і планування в контексті надзвичайних ситуацій та в регіонах, які найбільше цього потребують. Також учені переконані, що особливо важливо проаналізували можливі шляхи реформування, які виявилися ефективними для покращення якості освіти в інших країнах. Планування в цій галузі передбачає ретельний аналіз всієї системи для визначення пріоритетності виконання трансформацій, а також розподіл фінансових ресурсів. Міжнародний Інститут Планування в галузі освіти ЮНЕСКО рекомендує проводити міжнародні конференції, засідання, форуми і семінари для обміну досвідом [100, с. 35].

Основні навички грамотності включають читання, письмо і лічбу та дають можливість людям ефективно функціонувати в сучасних умовах суспільства [219]. ЮНЕСКО націлює на реалізацію комплексного підходу до грамотності, визнаючи, що вона набувається і розвивається протягом життя за допомогою формальних і неформальних форм навчання.

Організація визначила чотири ключові фактори, над якими потрібно працювати, щоб забезпечити підвищення рівня грамотності й писемності у світі. По-перше, грамотність не є належним чином інтегрована у стратегію розвитку освіти. Уряди країн приділяють проблемі мало уваги та фінансування, оскільки не розглядають її як імперативу розвитку. Саме тому дослідники переконані, що на цьому етапі завдання ЮНЕСКО полягає у просвітницькій діяльності. По-друге, якісні програми грамотності повинні бути інноваційними і відповідати потребам сучасного життя в суспільстві [275]. Члени організації переконані, що для розробки ефективних програм із розвитку грамотності потрібно проводити консультації й використовувати комп'ютерні технології. По-третє, через низьку якість освітніх послуг деякі випускники шкіл мають не до кінця сформовані навички грамотності, що перешкоджає їхній професійній діяльності в майбутньому та продовженню навчання. З огляду на зазначене

ЮНЕСКО планує розробити рівневу програму для тих людей, які з певних причин не мають сформованих ключових навичок грамотності. По-четверте, грамотність жінок викликає велике занепокоєння, так як згідно з останніми дослідженнями (ситуація практично не змінювалася протягом двох десятиліть) саме 64% жіночого населення світу страждає від низького рівня або відсутності навичок грамотності. Тому ЮНЕСКО прийняла рішення щодо посилення міжнародної співпраці для кардинального покращення ситуації з грамотністю серед молоді й дорослих (з особливою увагою до дівчат і жінок) [100, с. 36–37].

Технічна та професійна освіта забезпечують формування навичок, необхідних для праці, вимоги до яких постійно зростають, а швидкі темпи розвитку суспільства ставлять все нові виклики і відкривають нові можливості [183; 267]. Вчені організації вважають, що такий вид навчання може допомогти людству краще протистояти безробіттю, бідності, відсутності соціальної згуртованості, подоланню низького рівня конкурентоспроможності та недостатньому розвитку підприємницьких навичок [100, с. 37].

Проведене у 2012 році Інститутом Статистики ЮНЕСКО дослідження показує, що глобальне зарахування до вищої освіти становило 97 мільйонів людей у 2000 році, 178 мільйонів у 2010 році [326] та прогнозується близько 263 мільйона в 2025 році (посилаючись на прогнози Британської Ради) [139]. У зазначеному контексті пріоритетом є пошук можливих способів розширення доступу до вищих навчальних закладів. ЮНЕСКО працює у трьох ключових сферах: дистанційна і відкрита вища освіта; інтернаціоналізація вищої освіти; управління системою вищої освіти, її установами, включаючи забезпечення якості й визнання кваліфікацій [100, с. 38–39].

Ефективність навчання безпосередньо залежить від учителя, його кваліфікації, вмотивованості й уміння викладати. Науковці переконані, що підготовка висококваліфікованого педагога базується в першу чергу на добре розробленій політиці навчання та відборі, оцінюванні й забезпеченні сталого розвитку для освітян. У більшості країн вчителі страждають від недооціненого

професійного статусу, низької заробітної плати, а також недосконалих умов праці [145].

Нещодавно ЮНЕСКО розробила план дій щодо покращення педагогічного складу, який охоплює три пріоритетні напрями: перший передбачає вирішення проблеми нестачі вчителів шляхом посилення потенціалу закладів педагогічної підготовки для збільшення кількості висококваліфікованих фахівців; другий націлює на покращення якості викладання (деякі держави-члени потребують підтримки щодо професійної кваліфікації вчителів, особливо в початковій освіті. Крім того, необхідно розробити механізми, що сприятимуть підвищенню якості викладання вже серед існуючих вчителів, наприклад, інтенсивне використання в навчальному процесі ІКТ); третім напрямом є організація глобальної дискусії щодо порівняння процесу і результатів викладання у різних куточках планети. ЮНЕСКО має на меті відродити соціальну повагу і престиж професії вчителя шляхом інформування і наведення доказів щодо ефективної діяльності педагогів [100, с. 40–41].

Недавні статистичні дані щодо грамотності та масштабний міжнародний аналіз навчальних досягнень показали, що багато учнів у всьому світі не набувають необхідних знань і навичок. Стурбованість якістю навчання детермінувала посилення інтересу до ефективного моніторингу й оцінювання навчальних процесів та їхніх результатів [166].

Для ініціювання глобальних обговорень щодо покращення навчального процесу й підвищення рівня його ефективності ЮНЕСКО працює у трьох взаємопов'язаних напрямках, які мають вирішальне значення для досягнення цієї мети: навчальна програма, педагогіка та оцінювання результатів навчання. По-перше, ЮНЕСКО сприяє розвитку індивідуального підходу в навчанні, що дасть змогу розкрити повний потенціал та можливості учня, забезпечити різні потреби, розвинути здібності й уміння. По-друге, ця організація сприяє та підтримує розробку навчальних планів, які точно відображають й імплементують цілі навчання. По-третє, ЮНЕСКО забезпечує надання

політичних консультацій та технічної допомоги країнам щодо дотримання єдиного підходу до оцінювання результатів навчання, який передбачає розвиток і закріплення цілого ряду компетентностей, починаючи з фундаментальних умінь до складних навичок та знань у контексті «навчання протягом усього життя» [166, с. 40–41].

ЮНЕСКО сприяє впровадженню ІКТ у навчальний процес, що робить навчання ефективнішим і розширює спектр освітніх послуг. Для підтримки ефективного використання ІКТ в освіті ЮНЕСКО працює в чотирьох напрямках. По-перше, організація надає підтримку державам-членам у розробці методів навчання на основі ІКТ, щоб підвищити результативність навчання та допомогти імплементувати завдання, зазначені у стратегії 2014–2021 років. До цього ЮНЕСКО продовжує ініціювати глобальні обговорення, дискусії та дослідження щодо нових тенденцій у навчанні з використанням цифрових технологій. По-друге, організація продовжує розробляти нормативні рамки щодо ІКТ в освіті. По-третє, ЮНЕСКО розширює межі партнерства і співпраці з іншими організаціями і країнами-членами для вирішення нагальних питань в освіті, зокрема збільшення рівня грамотності (особливо серед жінок та дівчат), покращення професійного розвитку вчителів, вдосконалення управління освітою, у тому числі в регіонах, що переживають різного роду конфлікти й катастрофи. По-четверте, ця організація посилює роботу з розробки і покращення наявних відкритих навчальних ресурсів та забезпечення їхньої правової діяльності. Це також сприяє створенню ефективних і якісних засобів навчання і зможе стати допоміжним інструментом у використанні підручників [340].

Друге стратегічне завдання ЮНЕСКО на період 2014–2021 років передбачає розвиток глобальної громадянської освіти, покращення навчання для сталого розвитку, навчання з охорони здоров'я.

Помітно, що інтерес до глобальної громадянської освіти (Global Citizenship Education) зростає, адже саме з її допомогою, як стверджують науковці ЮНЕСКО, розвиваються знання, вміння, цінності та ставлення,

завдяки яким учні матимуть можливість зробити власний внесок у створення справедливого, мирного і толерантного суспільства [270]. Робота над цим завданням зосереджена на трьох напрямках. По-перше, ЮНЕСКО сприяє політичному діалогу щодо впровадження глобальної громадянської освіти шляхом організації великих політичних заходів, об'єднання експертів у галузі навчання з усього світу. По-друге, ЮНЕСКО розширює свою підтримку державам-членам для впровадження глобальної громадянської освіти в навчальні програми через технічну та наукову підтримку. По-третє, організація сприяє розвитку глобальної громадянської освіти через друк і поширення інформаційних буклетів та брошур, а також шляхом розміщення усієї необхідної інформації на електронних платформах і в мережах задля імплементації в різних регіонах для обміну досвідом [100, с. 46–47].

Своєю діяльністю щодо навчання для сталого розвитку ЮНЕСКО має на меті переорієнтувати освіту на готовність учнів реагувати на глобальні виклики людства. Цілі навчання сталого розвитку передбачають інтеграцію в навчальні програми нагальних питань, таких як зміни клімату, біорізноманіття, зменшення ризику стихійних лих, усвідомлене споживацтво та виробництво, відповідальне глобальне громадянство та інновації, необхідні для переходу до екологічного суспільства [214; 305]. Такі знання допомагають розвивати вміння критично мислити, передбачати майбутній розвиток подій, брати активну участь у суспільних процесах, виважено приймати рішення, співпрацювати, змінювати свою поведінку та розуміти наслідки власних дій для інших [100, с. 48].

Освіта й охорона здоров'я – це дві взаємопов'язані галузі, завдяки яким суспільство може розвиватися. Науковці ЮНЕСКО переконані, що усвідомлення учнями основ охорони та збереження здоров'я позитивно відбиватиметься на результатах навчання. Саме тому організація має на меті посилити підтримку держав-членів щодо інформованості учнів з питань здорового способу життя, запобігання хвороб, особливостей надання першої медичної допомоги у різних ситуаціях та імплементації окремого предмета в

навчальну програму, який стане джерелом отримання інформації та засвоєння знань. Школярі повинні розуміти, що саме добре здоров'я сприяє створенню гармонійного навчального середовища, добробуту і є необхідною умовою досягнення високих результатів навчання [97; 100, с. 49].

Третє стратегічне завдання ЮНЕСКО передбачає орієнтацію освіти на майбутнє, прогнозування і проведення різного роду досліджень; моніторинг якості й розвитку освіти та реалізацію права на неї; налагодження партнерства, співпраці та координації освіти.

У зв'язку зі швидкими темпами розвитку суспільства урядам країн потрібно вчасно реагувати на нові виклики і вимоги, які постають перед освітою. На основі проведення різного роду досліджень і опитувань ЮНЕСКО намагається прогнозувати можливі зміни і потреби на найближчі роки, які не обмежуються лише навчанням, а охоплюють основні вектори розвитку суспільства в цілому, та зрозуміти їхні потенційні наслідки і ризики.

Завдяки Інституту Статистики ЮНЕСКО організація має можливість порівнювати показники освіти в різних країнах на основі певних критеріїв дослідження, які актуальні в певний період. Пріоритетним у діяльності ЮНЕСКО є також моніторинг реалізації права на освіту, закріплений Універсальною декларацією прав людини, а також численними законами і конвенціями у країнах усього світу. Організація має на меті приділяти більше уваги моніторингу дотримання міжнародних норм і нормативних документів, що стосуються стандартів якості та загального доступу до освіти для всіх [100, с. 51–52].

Вчені ЮНЕСКО переконані, що ефективність вирішення поточних проблем в галузі освіти чимало залежить від налагодженої співпраці між установами на різних рівнях – місцевому, національному, міжнародному. Партнерські стосунки допоможуть закладам освіти обмінюватися досвідом, ресурсами; приймати обдумані спільні рішення, які змінюватимуть якість навчання [200]; реалізувати інноваційні ідеї, а також сприятимуть розвитку співпраці між державними і приватними установами. Вважається, що спільні

зусилля в досягненні єдиної мети можуть принести дійсно ефективні якісні й кількісні зміни [100, с. 54].

З 19 по 22 травня 2015 року ЮНЕСКО спільно з ЮНІСЕФ, Світовим банком, Фондом ООН у галузі народонаселення, ПРООН (Програма розвитку ООН), Управлінням Верховного комісара ООН у справах біженців (УВКБ ООН) організували Всесвітній форум з питань освіти в Інчхоні, Республіка Корея. Понад 1600 учасників із 160 країн, у тому числі понад 120 міністрів, глави держав і члени делегацій, керівники відомств та організацій, педагоги, представники молоді та приватного сектору прийняли Інчеонську декларацію «Освіта 2030», яка формує нове бачення освітньої галузі на наступні п'ятнадцять років [322, с. 5].

Згідно з цим документом для досягнення доступного для всіх якісного навчання упродовж усього життя необхідно мобілізувати національні, регіональні та глобальні зусилля, спрямовані на формування й укріплення ефективних партнерських відносин; сприяти покращенню в галузі освітньої політики; створити справедливі, інклюзивні та якісні освітні системи для всіх; раціоналізувати використання ресурсів для адекватного фінансування галузі; забезпечити моніторинг і подальший контроль.

Держави мають упроваджувати інноваційні та економічно ефективні заходи, які дадуть змогу всім людям отримати якісну освіту, особливо звертаючи увагу на тих, хто обмежений в можливостях (жінки, біженці, малозабезпечені сім'ї тощо). Серед таких заходів науковці зазначають:

– покращення політики в галузі, вдосконалення нормативних документів (договори, конвенції, угоди та протоколи, а також міжнародні документи, такі як рекомендації та декларації [323; 325; 350], які мають політичну та юридичну силу для створення міцної міжнародної нормативної бази для права на освіту без дискримінації чи виключення). Міжнародні організації повинні проводити моніторинг якості запроваджених заходів щодо виконання своїх зобов'язань та забезпечення міцних правових і політичних рамок, які закладають основу та умови для стабільної якісної освіти [322, с. 31];

– запровадження ефективних і справедливих освітніх систем (системи освіти покликані охоплювати, заохочувати й утримувати тих, хто наразі виключений або ризикує бути маргіналізованим. Крім того, для забезпечення якісної освіти та умов для отримання ефективних результатів навчання уряди зобов'язані зміцнювати освітні системи шляхом запровадження й удосконалення відповідних ефективних та всеосяжних механізмів управління і підзвітності; стандартів якості; інформаційних систем управління освітою; прозорих механізмів фінансування; надійного своєчасного доступу до даних [195]. Інновації та ІКТ мають бути використані для зміцнення освітніх систем, поширення знань, забезпечення доступу до інформації; сприяння якісному й ефективному навчанню та наданню ширшого спектру освітніх послуг) [322, с. 31–32];

– розробка або вдосконалення міжгалузевої політики для подолання соціальних, культурних та економічних бар'єрів, які позбавляють мільйони дітей і дорослих права на здобуття освіти та якісного навчання. Сюди входить внесення змін до змісту освіти, до підходів, структур та стратегій фінансування [322, с. 32];

– забезпечення гендерної рівності в системі освіти. Мають діяти чітко усталені норми для подолання упередженості та дискримінації, що є наслідком соціальних і культурних переконань (урядам необхідно запровадити гендерну політику; інтегрувати гендерні питання у навчання вчителів та моніторинг навчальних програм, а також усунути гендерну дискримінацію і насильство у навчальних закладах, щоб гарантувати, що навчання має однаковий вплив на дівчат і хлопців, жінок та чоловіків, а також для усунення гендерних стереотипів та просування гендерної рівності);

– врахування особливих потреб людей з обмеженими можливостями (значну увагу потрібно приділити створенню належних умов для отримання такою групою людей якісної освіти) [322, с. 33];

– збільшення доступу повинно супроводжуватися заходами щодо підвищення якості й актуальності навчання (навчальні заклади потрібно

забезпечити збалансованими, добре розробленими програмами, достатньою кількістю кваліфікованих учителів, які активно використовують орієнтовані на учнів педагогічні підходи, та підручниками й іншими навчальними матеріалами, відкритими освітніми ресурсами і новітніми технологіями;

– надання можливості всім віковим групам, включаючи дорослих, вчитися та продовжувати навчання («навчання впродовж життя» для всіх слід інтегрувати в освітні системи на місцевому, регіональному, національному та міжнародному рівнях [167]. Це вимагає посилення зв'язків між формальною та неформальною освітою, а також визнання, підтвердження й акредитацію отриманих знань, умінь та навичок через навчальні заклади. Навчання впродовж життя передбачає також справедливий та розширений доступ до якісної технічної, професійної й вищої освіти. Необхідні спеціальні заходи та збільшення фінансування для задоволення освітніх потреб мільйонів дітей, молоді й дорослих, які залишаються неграмотними) [322, с. 33];

– розробка інклюзивної та стійкої системи освіти для задоволення потреб дітей, молоді й дорослих у кризових ситуаціях (природні катастрофи, пандемія та конфлікти, а також наслідки міграційних процесів можуть залишити цілі покоління неосвіченими та непідготовленими до сприяння соціальному та економічному розвитку своєї країни чи регіону [174]. Криза є головним бар'єром у доступі до освіти, тому навчання в умовах надзвичайних ситуацій передбачає набуття життєзахисних знань й умінь та психосоціальну підтримку постраждалим від кризи. Якісна освіта також забезпечує дітей, молоді і дорослих навичками запобігання стихійним лихам, конфліктам та хворобам. Міжурядова мережа з освіти в надзвичайних ситуаціях (Inter-agency Network for Education in Emergencies) зобов'язана планувати та організовувати належні заходи відповідно до регіону для сприяння безпеці, стійкості та соціальній згуртованості) [322, с. 34].

Таким чином, базуючись на документах, виданих ЮНЕСКО та іншими організаціями, стверджуємо, що науковці організації метою освіти вважають навчання впродовж життя; значний акцент робиться на необхідності

забезпечити навчання для сталого розвитку; відповідно до програми «Освіта для всіх» створено перелік цілей та проаналізовано результати їх упровадження в галузі освіти у 2014 – 2021 роках.

1.3. Навчання для сталого розвитку в напрацюваннях ЮНЕСКО та шляхи його відображення у шкільних підручниках

XXI століття відзначається мінливістю та взаємозалежністю, а знання й інновації виступають основними рушійними силами розвитку. Це означає, що якісна освіта стає ще важливішою детермінантою добробуту людей, прогресу країн та спільного майбутнього людства.

Екс-генеральний директор ЮНЕСКО І. Бокова (I. Bokova) стверджує, що потрібні фундаментальні зміни в концепції навчання у глобальному розвитку, так як воно виступає головною рушійною силою добробуту особистостей та майбутнього нашої планети [100].

Концепція навчання для сталого розвитку, розроблена науковцями ЮНЕСКО, має на меті розвиток компетентностей, які допомагають молодому поколінню нести відповідальність за свої дії, враховуючи їхній (теперішній і майбутній) вплив на навколишній світ – соціальний, культурний, економічний. Школярі мають навчитися діяти в складних ситуаціях, які потребуватимуть від них критичного мислення та прийняття нестандартних рішень, участі в соціально-політичному процесі для забезпечення добробуту суспільства вцілому. Таке навчання передбачає перехід від механічного запам'ятовування до активного навчання, орієнтування на практику, співпрацю, проблемне навчання, міждисциплінарні зв'язки, пов'язуючи академічну освіту та неформальні види [305, с. 6].

Інформаційні технології, тісна глобальна співпраця між науковцями всього світу збільшують можливості використання інновацій. Однак в освітній галузі існує низка проблем, які стосуються якості, уникнення дискримінації, а

також результатів навчання (готовність учнів продовжувати навчання, а в майбутньому ставати фахівцями в певних галузях). У цьому контексті ЮНЕСКО як спеціалізований орган ООН з питань освіти підтримує країни-члени у реформуванні освітніх систем задля їхньої відповідності сучасним потребам і вимогам світу. Організація сприяє розвитку багатьох країн – як технічно (матеріально), так й інтелектуально. Так, наприклад, низькорозвинені країни отримують фінансову допомогу для втілення проєктів за ініціативою ЮНЕСКО, інтелектуальна роль яких полягає у формуванні перспективного, гуманістичного бачення сталого розвитку (тут організація виступає каталізатором проведення діалогу на міжнародному рівні). Для ефективної діяльності науковці ЮНЕСКО розробили стратегію, де відображені основні пріоритети в освіті з 2014 року по 2021 рік [100, с. 9].

Дослідники переконані, що сучасна система освіти повинна реагувати на ті глобальні виклики, з якими стикається людство: демографічні тенденції; бідність і голод; мир, безпека і демократія; інформаційно-комунікаційні технології; економічна грамотність і ринок праці; сталий розвиток і споживацтво. Імплементуючи ці проблеми у зміст освіти, можна ефективно підготувати молоде покоління до прийняття усвідомлених рішень і відповідальності за власні вчинки [351]. Деталізуємо ці виклики.

Коли йдеться про демографічну ситуацію, то науковці вважають, що швидкі темпи урбанізації погіршують розвиток сільських шкіл. Також негативну роль відіграє міграція людей, які шукають кращого рівня життя. Чимало добре підготовлених фахівців переїжджають до інших країн, тим самим зменшуючи можливості власної держави у розвитку і процвітанні [144].

Проблема бідності й голоду, за напрацюваннями вчених ЮНЕСКО, також тісно пов'язана з освітою: чим здоровіші люди, тим більших результатів вони можуть досягнути. Збільшення доступу до якісної освіти допоможе забезпечити підвищення продуктивності праці, економічне зростання, покращення здоров'я та харчування, а також надасть додаткові можливості для жінок [144]. Тому

освітня політика, стратегії та програми розвитку мають сприяти реалізації права на освіту кожної людини заради подолання бідності й голоду.

Що стосується миру, безпеки і демократії, то ці процеси також відбиваються на спроможності дітей навчатися. Незважаючи на те, що освіта відіграє ключову роль у набутті знань, умінь, ставлень і цінностей, необхідних для досягнення поведінкових змін, які дають можливість дітям, молоді й дорослим уникати та запобігати насильству, у країнах, які страждають від воєнних конфліктів, приблизно 40% дітей не можуть навчатися. Навчання з імплементацією цілей сталого розвитку допомагає створити умови, які забезпечують виховання поваги до інших, усвідомлення наслідків своїх дій, набуття знань про права людини, розуміння соціальної справедливості, культурного різноманіття, гендерної рівності та екологічної свідомості [100, с. 14].

Вчені ЮНЕСКО переконані, що інформаційно-комунікаційні технології сприяють покращенню якості підготовки вчителів та учнів, професійному розвитку, а також відіграють важливу роль у формуванні навичок, необхідних у XXI столітті. Збільшення кількості відкритих навчальних ресурсів, безкоштовних он-лайн курсів, платформ університетів і закладів технічної та професійної освіти суттєво сприяють самовдосконаленню [236]. Однак основною проблемою залишається політика з розробки і використання цих джерел інформації, яка б передбачала електронну етику й безпеку. Розробникам цифрових навчальних матеріалів науковці ЮНЕСКО радять досліджувати, як найкраще використовувати потенціал ІКТ в освіті [100, с. 15].

Підкреслюється важливість економічних знань у підготовці школярів до самостійного і виваженого прийняття рішень, професійного становлення та розвитку. Саме тому науковці ЮНЕСКО у стратегії 2014–2021 років зазначають, що знання економічних основ сьогодні є особливо потрібні, оскільки дають змогу формувати навички, необхідні для ефективної роботи в певній галузі. На сучасному етапі країни різко реагують на потреби і розвиток ринку праці, хоча, насправді, держава має бути зацікавлена в підготовці тих

кадрів, яких не вистачає, мотивуючи школярів та адаптуючи їх до нових можливостей і змін [100, с. 15].

З метою створення сприятливих умов для навчання та окреслення цілей навчання для сталого розвитку школа й освітяни повинні сприяти партнерству на місцевому, національному та міжнародному рівнях [229]. Зазначається, що адекватне реагування на проблеми сталого розвитку не може бути обмежене окремими перспективами, дисциплінами чи способами пізнання. Саме через співпрацю і виконання різних проєктів учні відкривають нові можливості для навчання, дізнаються про реальні проблеми та отримують неоціненний досвід [156; 305, с. 52]. Вчені ЮНЕСКО наголошують також на доцільності сприяння учнівським програмам з обміну, які дають змогу поділитися різними поглядами та знаннями з одних і тих же тем. Навіть віртуальні Інтернет-курси чи платформи можуть створити середовище для забезпечення глобального діалогу та сприяння взаємоповазі і взаєморозумінню [336, с. 23].

Запровадження навчання через ідею сталого розвитку передбачає розуміння себе частиною людства, включаючи гендерну рівність, права людини, що повинні входити у програму на кожному з рівнів освіти [190; 217]. Імплементация такого навчання, як зазначають вчені ЮНЕСКО, потребує проходження п'яти етапів. Спершу науковці та урядовці узгоджують роль політики, акцентуючи увагу на спірних питаннях. На другому етапі міністерство обговорює відповідність цілей сталого розвитку поточній навчальній програмі та можливі шляхи їхньої інтеграції. Третій етап передбачає підготовку вчителів відповідно до вимог сталого розвитку. На четвертому етапі застосовується загальношкільний підхід, орієнтований на реалізацію завдань на рівні класу, що забезпечує інтеграцію цілей сталого розвитку у процес навчання [199]. Насамкінець урядовці й науковці аналізують та оцінюють досягнуті результати і зміни, що відбуваються в навчальному процесі [305, с. 48].

Ключовим фактором інтеграції цілей сталого розвитку в усі формальні та неформальні види навчання є політика. Міністерства освіти по всьому світу несуть відповідальність за забезпечення підготовки освітніх систем до

існуючих та нових проблем, що виникають у сфері сталого розвитку. Сюди входить інтеграція цілей сталого розвитку в навчальні програми та національні стандарти якості освіти [165; 247]. Для ініціювання системних змін, відповідної та узгодженої політики, розробленої міністерствами освіти, вирішальну роль також відіграє співпраця з приватним сектором, місцевими громадами, науковцями та суспільством в цілому [336, с. 17].

Таким чином, цілі сталого розвитку у світлі освітньої політики повинні розглядатися як важливий внесок у якість освіти [107; 170]. Вони мають бути інтегровані в усі навчальні програми формальної освіти, включаючи дошкільну, початкову, середню, технічну, професійну і вищу освіту. Дослідження, проведені науковцями ЮНЕСКО, засвідчують, що навчальні програми багатьох країн (Німеччина, Канада, Фінляндія) вже містять проблематику сталого розвитку та глобальних викликів, з якими стикається людство [337, с. 30].

Необхідність імплементації цілей сталого розвитку, на думку науковців ЮНЕСКО, очевидна, оскільки деградація довкілля досягла надвисокого рівня [187]. Саме сталий розвиток забезпечує не просто високі економічні показники, а й передбачає цілісний, справедливий і далекоглядний підхід, який базується на збалансованому розгляді соціальних, економічних та екологічних цілей і завдань на різних рівнях (місцевому, державному, міжнародному, глобальному.). А коли цілі добре усвідомлені, то освіта відіграє ключову роль у зміні ставлень і поведінки щодо споживацтва [100, с. 16]. Саме навчання для сталого розвитку передбачає формування міждисциплінарних компетентностей, які сприяють підготовці відповідальних громадян і в майбутньому фахівців різних галузей.

Розглянемо трактування дослідниками ЮНЕСКО базового поняття – «компетентність». Німецький науковець Ф. Е. Вайнерт (F. E. Weinert) стверджує, що це когнітивна здатність і навички, якими володіє особистість або може їх набути для вирішення певних проблем і успішно та відповідально використовувати наявні можливості для розв'язання спірних питань у різних

життєвих ситуаціях та діяти вмотивовано й усвідомлено. [357, с. 27–28]. Це визначення підкреслює не лише інтегративний характер компетентностей, але й наголошує на тому, що школяр повинен розвивати їх самостійно.

Компетентності охоплюють три групи елементів: знання (предметні, міжпредметні, практичні); навички (когнітивні, метакогнітивні, соціальні, емоційні, фізичні, практичні), а також ставлення і цінності, що базуються на мотивації, готовності діяти та набутому досвіді [305].

Необхідність оволодіння міждисциплінарними компетентностями вчені пов'язують зі швидким розвитком сучасних технологій та глобальними процесами, що супроводжуються багатьма викликами: збільшення невпевненості, індивідуалізація і соціальне розмаїття, зниження економічної і культурної стабільності. Людям слід добре розуміти світ, у якому живуть; вони мають навчитися співпрацювати, обговорювати проблеми і діяти конструктивно для загального блага. Осіб, які володіють такими якостями, вчені А. Е. Дж. Волс (A. E. J. Wals) та Ф. Ленглет (F. Lenglet) називають «самодостатніми жителями». Вони повинні мати сформовані міждисциплінарні компетентності для життя. Ф. Е. Вайнерт (F. E. Weinert) стверджує, що цих компетентностей людина набуває, діючи у складних ситуаціях, ґрунтуючись на власному досвіді [357]. Міждисциплінарні компетентності – ключові й необхідні для учнів різного віку в усьому світі.

Вчені Г. де Хаан (G. de Haan), М. Рікман (M. Riekman), А. Вік (A. Wiek) розробили вісім компетентностей, якими повинна володіти людина для досягнення цілей сталого розвитку:

- системне мислення – здатність розуміти взаємозв'язки та аналізувати складні системи;
- компетентність випередження – здатність розуміти, що можливе, ймовірне і бажане, мати бачення власного майбутнього, оцінювати наслідки дій і ризику та бути готовим до змін;

- нормативна компетентність – здатність розуміти та діяти згідно з усталеними нормами і правилами, які існують у суспільстві, а також усвідомлювати цінності, на яких базується діяльність людини;
- стратегічна компетентність – здатність розвивати та імплементувати інноваційні дії, які призводять до сталого розвитку;
- компетентність співпраці – здатність вчитися на прикладі інших, розуміти і поважати чужі потреби, дії, виявляти співчуття, вирішувати проблеми колективно;
- компетентність самоусвідомлення – здатність розуміти свою роль у суспільстві, справедливо оцінювати і мотивувати себе до дій, справлятися з емоціями, почуттями і бажаннями;
- компетентність критичного мислення – здатність оцінювати, досліджувати, порівнювати, аналізувати і робити правильні висновки;
- компетентність інтегрованого вирішення проблем – здатність вирішувати проблеми, аналізуючи різні погляди, думки і переконання [305, с. 10].

Паралельно ЮНЕСКО розробила перелік компетентностей для сталого розвитку, щоб допомогти міністерствам освіти, укладачам підручників, вчителям інтегрувати необхідні для життя навички у предметне навчання:

- набуття знань (можливість збирати необхідну інформацію з різних джерел, оцінювати її якість і отримувати знання для вирішення проблемних питань);
- вирішення проблем і конфліктів (розвиток здатності вирішувати проблеми місцевого, національного і глобального рівнів, долати соціальні та культурні бар'єри, расизм, ідеологічні відмінності);
- критичне мислення (оцінювати норми, ставлення та інші думки, розвивати здатність до самокритики);
- спілкування і ведення переговорів (можливість вести конструктивний діалог – як у письмовій, так і в усній формі);

- розуміння систем (здатність аналізувати системи і процеси розвитку, розуміти взаємозв'язок між місцевим, національним і глобальним рівнями, оцінювати вплив втручань людини);
- погляд в майбутнє (аналізувати ризики, оцінювати наслідки дій та прийнятих рішень);
- реакція на цінності (здатність і бажання реагувати на власні та чужі цінності з готовністю перегляду системи бачень для забезпечення балансу між плюралізмом та універсальними нормами);
- співпраця (брати участь у сталому трансформаційному процесі суспільства, ефективно співпрацювати з іншими людьми для досягнення спільних цілей);
- зміна пріоритетів (здатність реагувати на ситуації, відчувати жаль, співчуття, ситуативно змінювати бачення і ставлення до світу);
- комплексність мислення (можливість співпрацювати з іншими людьми, незважаючи на їхню стать, релігію, соціальний статус, походження, психічний та фізичний стан, і толерантно ставитися до них);
- солідарність і відповідальність (здатність і бажання розвивати ставлення до глобального суспільства, співчувати тим, хто переживає прояви нерівності, розділяти відповідальність за будь-які ризики) [308, с. 21].

Як стверджує науковець Г. Грассер (H. Glasser), знання проблеми, доступ до інформації і розуміння причинно-наслідкових зв'язків не завжди гарантують готовність учня до дії [162, с. 42]. Ряд досліджень показують, що школярі хоч і набувають знання, розуміння і навички, але часто в них не вистачає рішучості та правильного ставлення, щоб їх використати. Причиною суперечності між знаннями і діями є недостатня кількість складних практичних завдань, що не дає учням змоги ставати активними учасниками процесу навчання.

З метою удосконалення змісту освіти науковці окреслюють спеціальні освітні завдання, які сприятимуть досягненню цілей сталого розвитку. Кожну ціль вони характеризують за трьома сферами:

- когнітивна;

- соціально-емоційна;
- поведінкова.

Когнітивна сфера охоплює знання і мисленнєві навички, які необхідні для кращого розуміння цілей сталого розвитку і подолання перешкод для їхнього досягнення. Соціально-емоційна сфера складається із соціальних навичок, які забезпечують школярам можливість співпраці, ведення переговорів, спілкування, та пропагує цілі сталого розвитку, так само як і здатність до самоаналізу, поширення цінностей, ставлень і мотивації. Поведінкова сфера передбачає наявність у школяра компетентностей для активної діяльності [305, с. 10]. Кожна із сфер формується шляхом виконання відповідних завдань. Розглянемо детальніше кожну групу.

Когнітивні (навчальні) завдання відображаються в таких результатах:

- учень усвідомлює важливу роль навчання та можливостей для сталого розвитку протягом усього життя, що сприяє покращенню рівня життя людей;
- учень сприймає навчання як фундаментальне право людини, яке гарантує реалізацію усіх інших прав і свобод;
- він ознайомлений із існуванням нерівності у доступі до навчання між хлопцями та дівчатами, особливо в малорозвинутих країнах, і можливими наслідками цього виду дискримінації;
- школяр розуміє важливість культури в досягненні стабільності;
- він усвідомлює, що освіта сприяє побудові більш стабільного, справедливого та мирного світу.

Соціально-емоційні навчальні завдання полягають у тому, що учень:

- може пояснити іншим важливість якісної освіти;
- здатний мотивувати інших до навчання та пояснити потребу у використанні освітніх можливостей;
- може самостійно визначити власні освітні потреби для особистого розвитку;

- здатний оцінити важливість навичок для покращення рівня життя, особливо тих, які стануть потрібними у професійній діяльності.

Поведінкові навчальні завдання охоплюють такі аспекти:

- школяр усвідомлює важливість гендерної рівності в доступі до навчання;
- він здатний відстоювати і висловлювати свої ідеї для забезпечення доступного і справедливого навчання для всіх;
- може використовувати всі можливості навчання протягом життя та імплементувати власні знання в повсякденні ситуації [305, с. 18].

Також зміст освіти передбачає проведення різних заходів для кращого усвідомлення учнями важливих реалій. Наведемо приклади освітніх заходів, що сприятимуть досягненню цілей сталого розвитку якісної освіти:

- розвивати співпрацю між школами, університетами та іншими установами, що пропонують освітні послуги в різних країнах світу;
- правильно організувати кампанію щодо інформованості про якісну освіту;
- проводити дослідження освітньої системи і доступу до навчання (наприклад, залученість дітей до початкової освіти у вибраних громадах і регіонах);
- розробляти проекти «Навчання для сталого розвитку» у школах та університетах;
- організувати виховні та позакласні заходи: «Світовий день молодіжних навичок ООН» (15 липня), «Міжнародний день писемності» (8 вересня), «Міжнародний день вчителя» (5 жовтня), а також брати участь у тематичних тижнях;
- організувати тематичні дні «Навчання для сталого розвитку» на місцевому, регіональному та національному рівнях;
- заснувати дослідницький проект «Що таке школа сталого розвитку? Інтеграція ідеї навчання для сталого розвитку в навчальні програми та підручники» (проект має бути інтегрований у всі навчальні плани дитячих

дошкільних закладів, початкової, середньої, технічної та вищої освіти; навчальний план має передбачати не лише набуття базових навичок, а й розвивати критичне мислення, вчити вирішувати проблемні питання, конфлікти, щоб допомогти учням стати відповідальними людьми) [165, с. 36].

Дослідження програмних освітніх документів засвідчують, що підтеми навчальних планів у багатьох країнах (особливо добре це видно у Фінляндії, Німеччині та Канаді) пов'язані з цілями сталого розвитку як одним із основних завдань навчання [337, с. 30].

Навчання для сталого розвитку – це розширення можливостей та збільшення мотивації учнів стати активними громадянами суспільства, здатними критично мислити і брати участь у створенні майбутнього. У навчанні для сталого розвитку науковці ЮНЕСКО виокремлюють три основні підходи:

– підхід, орієнтований на учня, – підкреслює ідентичність та унікальність кожного школяра і мотивує до активного здобуття знань. Попередні знання учнів, а також їхній досвід у соціальному контексті – це вихідні точки для активізації навчального процесу, в якому школярі формують власну базу знань. Педагоги покликані стимулювати і підтримувати зацікавленість учня, заохочувати до активного пошуку та дій (замість того, щоб бути фахівцем, який передає лише структуровані знання) [88];

– підхід, орієнтований на дії, – передбачає проведення проєктів, проходження стажувань, практичних занять і семінарів. Цей підхід знайшов своє відображення в теорії експериментального навчання, розробленій вченим Д. Колбом (D. Kolb). Ця теорія охоплює чотири етапи: 1. наявний конкретний початковий досвід; 2. спостереження та рефлексія; 3. формування абстрактних понять для узагальнення; 4. застосування їх у нових ситуаціях [204]. Навчання, орієнтоване на дії, покращує засвоєння знань, сприяє розвитку компетентностей та формуванню цінностей, пов'язуючи абстрактні поняття з особистим досвідом і життям учня;

– підхід трансформативного навчання – спрямований на те, щоб

надати учням можливість ставити під сумнів певні явища і змінювати погляди на світ, покращуючи розуміння його сутності [235; 294]. Вчитель виступає своєрідним стимулятором дії, який мотивує учнів заради зміни їхнього світогляду.

Щоб правильно вибрати методи навчання для конкретного середовища, важливо врахувати певні фактори: потреби групи, що навчається (наприклад, виходячи з віку, попередніх знань, інтересів, здібностей); контекст, у якому відбувається навчання (зміст навчальної програми, педагогічний клімат, культурні традиції тощо); наявні ресурси та підтримка (компетентність учителя, навчальні матеріали, технології, фінансові можливості школи тощо).

Ключовими методами навчання для сталого розвитку вчені ЮНЕСКО вважають такі:

- спільні проєкти (вчителі, учні, науковці, галузеві фахівці), які можливо втілити в реальному житті;
- вправи на формування світогляду та власного бачення проблем (дискусії, аналіз проведених досліджень, створення розповідей, прогнозування, власне розуміння почутого і побаченого);
- аналіз складних систем за допомогою дослідницьких проєктів на основі тематичних досліджень, рольових ігор;
- розвиток критичного та рефлексивного мислення через дискусію, бесіду, обговорення [305, с. 52].

Науковець Р. Стівенсон (R. Stevenson) зазначає, що впровадження цілей сталого розвитку передбачає створення міжпредметної (інтегрованої) навчальної програми, яка дає змогу застосовувати проблемне навчання. Такий вид програми ефективніший за умови, якщо він призначений для певного регіону, оскільки забезпечує поглиблене вивчення конкретних місцевих проблем [300, с. 187]. Учні таким чином визначають соціальні, економічні, політичні та екологічні впливи в межах предмета, що вивчається. Це дає змогу зменшити фрагментацію знань та збільшити їх комплексне застосування.

Інтеграція передбачає залучення учнів до системного аналізу всіх сфер навчання. Такого результату можна досягти, якщо вчитель самостійно буде розширювати межі предмета, що вивчається, або ж застосовувати міжпрограмний підхід (наприклад, пов'язувати інформацію різного рівня складності), який часто нелегко імплементувати. У такій ситуації (якщо міжпредметний підхід неможливо застосувати щодо усіх предметів), фахівці радять спробувати інтегрувати протягом певного часу зміст двох або більше галузей знань, застосовуючи проєктне навчання.

Школи і вчителі потребують допомоги для імплементації міжпредметного підходу, зокрема в таких аспектах: інтегрування тем підручників з різних галузей знань, розробка додаткових роздаткових матеріалів (створення наочності), розробка програми з фахівцями, залучення новітніх технологій у процес навчання, наявність доступу до корисних міжпредметних Інтернет-ресурсів [308, с. 24]. Науковці ЮНЕСКО також переконані, що вчителі повинні пояснювати учням взаємозв'язок між місцевим і глобальним, обговорюючи різні проблемні питання.

Зміст і наповнення підручника завжди перебувають у центрі уваги дослідників, оскільки мають значний вплив на різні аспекти навчання у школі, – починаючи з підготовки вчителів і до особливостей роботи в класі. Науковці Дж. Дакмара (G. Dakmara), Б. Джін (B. Jean) стверджують, що в епоху цифрових технологій навчальні книги залишаються найвпливовішою частиною навчальної програми; їх завжди розглядають як найавторитетніший засіб передачі знань і соціальних цінностей [137, с. 5–7]. Незважаючи на те, що покращення якості підручників не зможе повністю трансформувати систему освіти, дослідники ЮНЕСКО вважають зазначений аспект важливим кроком до зміни навчання для створення мирного та освіченого суспільства [308, с. 23].

Правильно інтегровані в підручнику реальні проблеми людства (зміна клімату, бідність, еміграція) сприяють тому, що учні можуть знайти їхнє відображення в повсякденному житті, а відтак дають змогу покращити як зміст, так і педагогічний підхід для більш усвідомленого вивчення предметів у школі

[345]. Інтеграція цілей сталого розвитку робить підручник сучасним відображенням реальних взаємопов'язаних місцевих і глобальних проблем у світлі набуття знань з певного предмета. Такий підхід більше залучає школярів до активного навчання, перетворюючи підручник із засобу передачі знань на мотиваційний інструмент до конструктивних дій [308, с. 25].

Для покращення змісту освіти важливо переглянути і якість навчальних матеріалів [198]. Сьогодні доступна велика кількість інформації у мережі Інтернет і багато відповідей на запитання школярі можуть з легкістю знайти. Сучасним дітям не обов'язково запам'ятовувати великі об'єми інформації; їм слід навчитися аналізувати її, виділяти головне, синтезувати і робити правильні висновки.

Зазвичай шкільна освіта дає змогу учням усвідомлювати наявні проблеми, але аж ніяк не шукати шляхи їх вирішення. Саме тому вчені ЮНЕСКО вважають, що автори підручників повинні забезпечувати школярів ідеями для пошуку відповідей на значущі питання, заохочувати їх участь у житті суспільства на основі вивченого матеріалу. Тому одним із основних завдань для укладачів навчальних книг дослідники вважають інтелектуально та емоційно залучати учнів до сталого розвитку; переконати їх, що всі теми мають для них важливе значення [308, с. 26]. Коли з метою розвитку критичного мислення і у процесі проблемного навчання використовують автентичні приклади, що відображають реальне життя, учням простіше розвивати екологічне, економічне, соціальне і політичне розуміння картини світу і діяти як самостійно, так і колективно заради позитивних змін.

Відомі певні критерії добору тем для навчання, орієнтованого на досягнення сталого розвитку. Ці теми повинні:

- бути значущими для учня (мати зв'язок з реальним життям);
- бути проблемними і пропонувати можливі шляхи вирішення;
- мати зв'язок із основною ціллю, поставленою ЮНЕСКО, – якість навчання;

- заохочувати, досліджувати й обговорювати взаємозв'язки між місцевими, національними і глобальними проблемами;
- стосуватися фундаментальних викликів, з якими стикається людство (екологічний наголос, економічне зростання і споживацтво, достаток і добробут, подолання різного роду нерівностей, посилення взаємозв'язків і взаємозалежностей у світі при збільшенні нетолерантного ставлення і жорстокості, застосування прав людини);
- сприяти набуттю і розвитку компетентностей [137].

Використовуючи на практиці цілі сталого розвитку, учнів залучають до критичного пошуку – дослідження існуючих припущень і набуття нових знань. Пошук, критичне мислення та здатність інтегрувати знання дають змогу школярам визначити проблему, запропонувати рішення, знайти аргументи (за і проти) цього розв'язання та оцінити його [308, с. 27].

Вчений В. Нолет (V. Nolet) вводить поняття «усвідомленого навчання» як протилежність до механічного запам'ятовування інформації [251, с. 421]. Він стверджує, що автори підручників повинні пропонувати своєрідні інструкції для вирішення проблемних питань, а не наштавхувати на готову (єдино правильну) відповідь. Адже важливо не лише передавати знання, а й розвивати здатність мислити та усвідомлювати взаємозв'язки речей у світі.

Неабияка роль у розв'язанні завдань для сталого розвитку відводиться вчителю як потужній рушійній силі для змін, оскільки знання і навички педагогів безпосередньо впливають на формування світогляду школярів та ефективність навчання [337]. Саме тому так важливо покращити якість підготовки вчителів, також при цьому переорієнтовуючись на інтеграцію цілей сталого розвитку [248].

Моніторинг та оцінка, здійснені ЮНЕСКО, засвідчили позитивні результати успішної інтеграції цілей сталого розвитку в підготовку вчителів. Наприклад, у Ямайці педагоги проходять підготовку за допомогою проєкту «Література та освіта для сталого розвитку» (основний курс для педагогів, які навчаються в аспірантурі з мовної освіти, і факультатив для студентів в

аспірантурі в університеті Вест-Індії (Мона, Ямайка). Метою курсу є ознайомлення майбутніх педагогів зі стратегією і цілями сталого розвитку та надання їм можливостей дослідити їхню роль у формуванні глобального суспільства. Цей предмет складається із трьох компонентів:

- глобальне розуміння, коли студенти вивчають місцеві та глобальні проблеми сталого розвитку;
- вивчення літератури як засобу розвитку емпатії (формувати в учнів відчуття спільності, утверджувати моральні цінності та мотивувати їх до дій);
- залучення до участі у громадських проєктах (науковці переконані, що активна діяльність майбутніх учителів у вирішенні проблем насильства, бідності, деградації навколишнього середовища тощо навчає їх стикатися із реальними загрозами і викликами сьогодення, покращувати умови життя на місцях, а також передавати набутий досвід майбутнім поколінням) [337].

У Греції Міністерство освіти для підвищення кваліфікації вчителів створило 46 центрів екологічної освіти та сталого розвитку при регіональних управліннях освіти по всій країні. Навчання спрямоване на підготовку вчителів з метою реалізації проєктів, пов'язаних із інтеграцією цілей сталого розвитку в освітній процес їхніх шкіл [337, с. 97]. Протягом 2011 навчального року було проведено 184 семінари для 8 745 вчителів початкової та середньої школи.

Науковці В. Слойрс (W. Sleurs), Ф. Раух (F. Rauch) та Р. Штайнер (R. Steiner) переконані, що основними завданнями для учителів при проходженні підготовки у контексті сталого розвитку є такі:

- розуміти поняття сталого розвитку, його цілі та пов'язані з ним теми і проблеми;
- вивчати проблему сталого розвитку в місцевому, національному та глобальному контекстах;
- формувати власне інтегроване розуміння проблем та викликів сталого розвитку, беручи до уваги соціальні, екологічні, економічні та культурні аспекти;
- при вивченні цього питання враховувати дисциплінарні,

міждисциплінарні та трансдисциплінарні зв'язки;

- намагатися розробити власну концепцію сталого розвитку, враховуючи особисту роль у цьому процесі;

- розуміти взаємозв'язок між формальним і неформальним навчанням для сталого розвитку та намагатися використовувати переваги кожного у професійній діяльності;

- усвідомлювати, що культурне різноманіття, гендерна рівність, соціальна справедливість, захист навколишнього середовища та особистий розвиток є невід'ємними елементами сталого розвитку;

- залучати учнів до системного, творчого та інноваційного мислення й участі у поточних проєктах місцевих громад та щоденного життя суспільства;

- виступати ініціатором запровадження змін;

- намагатися налагоджувати співпрацю з учителями, школами (на місцевому, державному та міжнародному рівнях) для обміну досвідом щодо впровадження цілей для забезпечення сталого розвитку в навчанні;

- навчитися об'єктивно оцінювати досягнення учнів у набутті компетентностей для сталого розвитку [269; 296].

Вважається, що навчання для сталого розвитку стосується не лише додавання до дисциплін (обов'язкових чи факультативів) нового змісту; школи повинні розглядатися як місця, що створюють умови для заохочення і мотивації учнів до сталого розвитку. Для забезпечення ефективності цього процесу необхідно реформувати навчальний заклад в цілому. Такий загальношкільний підхід має на меті інтегрувати цілі сталого розвитку в усі аспекти навчального закладу. Він передбачає переосмислення навчальної програми, особливостей роботи школи, тематики виховних заходів, участь школярів у різного роду проєктах; проведення вчителями спільно з ученими й учнями наукових досліджень та ін. [312; 337, с. 97]. Йдеться про те, що сам заклад функціонує як зразок для наслідування (наприклад, середовище навчання в екошколах чи наявність при навчальному закладі зеленого містечка дає змогу вчителям та учням інтегрувати принципи для сталого розвитку в щоденну практику та

всебічно сприяти формуванню необхідних компетентностей).

Науковці ЮНЕСКО переконані, що загальношкільний підхід можливо ефективно реалізувати лише за наявності таких умов:

- адміністрація навчального закладу, вчителі, учні та батьки зацікавлені в розробці інновацій, а також активно працюють над їхнім впровадженням;

- забезпечена технічна та фінансова підтримка для переорієнтування школи (наприклад, підготовка адміністрації і вчителів до особливостей навчального процесу, націленого на сталий розвиток; зміна методів навчання, доповнення його змісту, а також, за необхідності, забезпечення навчального закладу необхідним обладнанням) [225];

- школи, які інтегрують цілі сталого розвитку в навчальні програми, створюють мережу для обміну досвідом з іншими, надають інформацію про можливі труднощі та шляхи їх вирішення, переваги і недоліки, а також виражають готовність до допомоги та співпраці.

Незважаючи на те, що всі елементи загальношкільного підходу важливі, у процесі імплементації цілей сталого розвитку в навчальних закладах мають домінувати інтерактивні, інтегративні форми навчання, які спонукають учнів до дій, мотивують до використання теоретичних знань на практиці та формують світогляд школярів [336].

Вчені ЮНЕСКО стверджують, що аналіз й оцінювання досягнутих результатів з імплементації цілей сталого розвитку, спрямованих на переорієнтування системи освіти, слід проводити на декількох рівнях: міжнародному, індивідуальному та національному (точно відобразатиме якісні зміни у зв'язку із узгодженими освітніми цілями і завданнями); застосовувати контекстуалізовані шкільні оцінювання для покращення умов упровадження подальших змін; використовувати практики формального оцінювання для надання вчителям можливості оцінювати конкретні завдання в межах класу; неабияке значення має особиста самооцінка індивідуального прогресу.

Для вибору певного виду оцінювання слід спершу з'ясувати, для чого

його проводять [186]. Наприклад, для оцінювання результатів на індивідуальному рівні можна виокремити такі цілі: збір інформації про прогрес учня та порівняння із запланованими результатами навчання; визначення сильних сторін школяра та використання їх для встановлення і досягнення нових цілей; написання відгуку про успішність викладання і навчання для подальшого планування, впровадження та вдосконалення (на основі аналізу інформації декількох учнів); надання рекомендацій школяреві щодо вибору майбутнього професійного навчання. Метою аналізу й оцінювання впровадженої нової програми може бути: визначення обмежень і труднощів її імплементації та можливі шляхи їх подолання; орієнтування на вузькі галузі для вдосконалення (якщо певні питання були опущені з тих чи інших причин); аналіз місцевих, національних, міжнародних тенденцій та результатів; оцінювання ефективності впровадженої програми [305, с. 57].

Крім оцінювання результатів навчання, важливий також постійний моніторинг й аналіз якості програм із інтеграції цілей сталого розвитку в навчальну програму. Таке оцінювання може зосереджуватися на програмних аспектах (очікувані результати навчання, наявні ресурси, навчальне середовище тощо); процесах (методи викладання, навчальні ресурси, залученість учнів); результатах (знання, компетентності, цінності та ставлення); ситуативних міркуваннях (набуті теоретичні знання з можливим використанням їх у повсякденному житті) [305, с. 57].

Таким чином, з огляду на виклики, які стоять перед сучасним суспільством, дослідники ЮНЕСКО переконані в необхідності фундаментальних змін у концепції навчання. Такою парадигмою, на їхній погляд, є концепція для сталого розвитку, яка передбачає перехід від механічного запам'ятовування до активного навчання, проблемне навчання та ін.. Щоб допомогти авторам підручників, учителям інтегрувати необхідні для життя навички у предметне навчання, ЮНЕСКО розробила перелік ключових компетентностей для сталого розвитку.

Висновки до розділу 1

Аналізуючи термінологічне поле дослідження, акцентуємо увагу на двох феноменах – «ЮНЕСКО» та «шкільний підручник», а також термінах, які поглиблюють його розуміння, – функції, структура, види підручників (зокрема електронний).

За довідковою літературою ЮНЕСКО (UNESCO – United Nations Educational, Scientific, Cultural Organisation) – спеціалізована установа Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, основне завдання якої полягає у поширенні й утвердженні ідеї миру, ліквідації неписьменності, розвитку національних культур держав-членів. Завдяки ООН та ЮНЕСКО на міжнародному рівні було прийнято ряд законодавчих документів, які відстоюють право на «освіту для всіх».

Важлива галузь діяльності ЮНЕСКО – шкільне підручникотворення, яке охоплює теорію шкільного підручника (підручничознавство) та спеціальну діяльність організації з розробки, видання та розповсюдження цього виду навчальної літератури.

Встановлено, що вітчизняні й зарубіжні підручничознавці по-різному трактують зміст поняття «підручник», хоча і вказують на його двоєдину сутність – носій змісту освіти і засіб навчання. Ми послуговуємося дефініцією, запропонованою Я. Кодлюк: 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.

Переліки функцій шкільного підручника також не є усталеними. Погоджуємося із підручничознавцями, що підручник як модель процесу навчання має насамперед повноцінно реалізувати основні функції освітнього

процесу – інформаційну, розвивальну, виховну і мотиваційну (В. Бейлінсон, В. Беспалько, Д. Зуєв, Я. Кодлюк, О. Савченко, В. Смірнов та ін.).

З'ясовано, що вітчизняна дидактика послуговується структурою підручника, розробленою Д. Зуєвим, яка охоплює такі компоненти: текст – основний, додатковий пояснювальний; позатекстові компоненти – апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування, кожен із яких виокремлений з урахуванням провідної функції.

Різновидом шкільного підручника є електронний – мультимедійне електронне видання навчального призначення, яке складається із програмно-педагогічних засобів і програмно-педагогічного забезпечення.

Дефінітивний аналіз зазначених термінів уможливив формулювання базового поняття дослідження – «організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення».

У процесі аналізу напрацювань ЮНЕСКО встановлено, що виразною ознакою діяльності цієї організації є формування освітньої політики на міжнародному рівні.

Стратегія ЮНЕСКО до 2015 року скеровує на досягнення цілей програми «Освіта для всіх» (2000 р.). У ході дослідження систематизовано перелік цих цілей та проаналізовано результати їх упровадження в освіту у зазначений період.

ЮНЕСКО розглядає навчання XXI століття як можливість набуття базових знань, ставлень, розвитку когнітивних, соціальних та емоційних навичок. Саме тому організація робить значний акцент на навчанні для сталого розвитку. Науковець К. Танг (Q. Tang) у своїй роботі «Навчання для сталого розвитку» («Education for Sustainable Development») зазначає, що таке навчання базується на 17 цілях, які стосуються освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, працевлаштування, кліматичних змін і захисту навколишнього середовища. Систематизовано стратегічні завдання ЮНЕСКО в галузі освіти в період з 2014 по 2021 рік, які сприятимуть досягненню основної цілі – навчання для досягнення і поширення ідеї миру та сталого розвитку.

Встановлено, що план дій ЮНЕСКО «Освіта 2030» (2016 р.) репрезентує нове бачення освітньої галузі на наступні роки. Під час його аналізу з'ясовано основні завдання щодо покращення якості навчання: укріпити ефективні партнерські відносини між різними освітніми установами; покращити освітню політику; формувати інклюзивні системи освіти; мобілізувати ресурси для раціонального фінансування галузі; забезпечити постійний моніторинг та контроль якості.

Науковцями ЮНЕСКО розроблена концепція навчання для сталого розвитку, яка передбачає перехід від механічного запам'ятовування до активного навчання, орієнтованого на практику, співпрацю, проблемне навчання, міждисциплінарні зв'язки, пов'язуючи академічну освіту з неформальними видами.

Запровадження навчання через ідею сталого розвитку має відбуватися поетапно, органічно інтегруватися в усі навчальні програми формальної освіти, а також національні стандарти якості освіти, неформальні види навчання, однак ключовим фактором у цьому процесі є освітня політика.

Розглянуто трактування дослідниками ЮНЕСКО сутності та структури поняття «компетентність» (А. Вік (A. Wiek), М. Рікман (M. Riekman), Г. Де Хаан (G. de Haan)). Науковцями ЮНЕСКО обґрунтовано перелік компетентностей для сталого розвитку: набуття знань, вирішення проблем і конфліктів, критичне мислення, спілкування і введення переговорів, розуміння систем, погляд у майбутнє, реакція на цінності, співпраця, зміна пріоритетів, комплексне мислення, виявлення солідарності та відповідальності. Саме на формування цих компетентностей мають орієнтуватися автори підручників, учителі, інтегруючи необхідні для життя навички у предметне навчання.

На основі напрацювань ЮНЕСКО розглянуто три групи спеціальних освітніх завдань, які сприятимуть досягненню цілей сталого розвитку (когнітивні, соціально-емоційні, поведінкові), а також виокремлено основні підходи в навчанні для сталого розвитку: підхід, орієнтований на учня; підхід, орієнтований на дії; підхід трансформативного навчання. Вказано на

важливість загальношкільного підходу для інтеграції цілей сталого розвитку в усі сфери роботи навчального закладу, який передбачає переосмислення виховних заходів, участь у проєктах та ін.; створення інтегрованої навчальної програми, яка, у свою чергу, потребує використання міжпредметного підходу.

У зв'язку з необхідністю покращення якості підручників та інтеграції реальних проблем людства в навчальні матеріали розроблено певні критерії добору тем для навчання, орієнтованого на досягнення сталого розвитку; зацентовано увагу авторів на необхідності інтелектуально та емоційно залучати учнів до сталого розвитку.

Уведено поняття «усвідомлене навчання» (В. Нолет (V. Nolet)), яке передбачає здатність мислити та усвідомлювати взаємозв'язки речей у світі. З цією метою вчені ЮНЕСКО пропонують вміщувати у підручниках своєрідні інструкції для вирішення проблемних питань.

Обґрунтовано роль учителя в забезпеченні навчання для сталого розвитку школярів, зокрема вказано на необхідність об'єктивно оцінювати досягнення учнів у набутті відповідних компетентностей.

Основні положення першого розділу дисертації відображені в таких публікаціях автора: [66; 69; 71].

РОЗДІЛ 2

ШКІЛЬНЕ ПІДРУЧНИКОЗНАВСТВО У НАПРАЦЮВАННЯХ УЧЕНИХ ЮНЕСКО

2.1. Шкільний підручник та його зв'язок із навчальними програмами і планами

Розкриття теоретичних основ побудови шкільного підручника розпочнемо з аналізу сутності цього феномена у напрацюваннях дослідників ЮНЕСКО.

Наявний науковий фонд з проблеми дослідження свідчить про відсутність універсального визначення поняття «підручник». У 1955 році Ф. Макмюррей (F. McMurray) і Л. Дж. Кронбах (L. J. Cronbach) потрактували підручник як «курс навчання, організований так, що параграфи побудовані в певній послідовності, для того щоб учні з легкістю розуміли наступні, прочитавши попередні» [230, с. 8]. Е. Букінгем (E. Buckingham) у 1960 році запропонував таку дефініцію: «Це текст, розроблений групою експертів для вивчення школярами, який забезпечує набуття опосередкованого досвіду у великій кількості та певній послідовності» [230, с. 8].

Пізніші визначення, на яких позначився вплив постмодерністського підходу, стверджують, що підручники є культурними артефактами. Англійський науковець К. Стрей (C. Stray) зазначає, що навчальна книга – це авторитетна педагогічна версія певної галузі знань [302, с. 2]. Французький вчений А. Чоппін (A. Choppin) трактує зазначений феномен як «сукупність соціально затвердженого навчального змісту, який вважається мінімальним обов'язковим знанням з певного предмета у відповідний проміжок часу» [130, с. 345]. М. Хорслі (M. Horsley) та Д. Ламберт (D. Lambert) у 2001 році запропонували таке визначення підручника: «Це педагогічний засіб, що допомагає генерувати ідеї та надавати значення речам, зазвичай за допомогою вчителя» [184, с. 37].

На нашу думку, поняття підручника найповніше визначається дослідниками ЮНЕСКО як «навчальний засіб або їх сукупність, що містить систематизовані знання з окремої галузі, дидактично відповідає певному

освітньому рівню й віку школярів, реалізує розвивальну та формувальну функції і забезпечує набуття школярами знань» [189, с.15]. Адже окрім передачі інформації, підручники виконують іншу роль у навчальному процесі: розвивають понятійні аспекти (абстрактні ідеї), лінгвістичні потреби (вокабуляр, термінологію, граматику), а також забезпечують візуальні стимули (діаграми, ілюстрації, графіки) [131].

Дослідник Ф. Альтбах (Ph. Altbach) зазначає, що підручник є одним «із найважливіших інструментів навчання: тексти відбивають основні ідеї культури нації, а також часто виступають відображенням культурної боротьби та суперечностей» [83, с. 257].

Серед вимог до цього виду навчальної літератури дослідники зазначають такі: підручник має бути написаний чітко, доступно та лаконічно; матеріал книги важливо систематизувати, логічно структурувати за розділами і супроводжувати ілюстраціями, які вдало доповнюють текст [205, с. 118]; «підручник повинен бути зорієнтований на учня, його рівень знань, мотивацію до навчання, соціальне та культурне підґрунтя і систему цінностей» [189, с. 26].

Зазначається, що значну увагу слід приділити часовому простору підручника, зокрема навчальна книга має вдало поєднувати минуле, теперішнє та майбутнє, оскільки минулі досягнення науки дають учням можливість краще розуміти проблему тієї чи іншої галузі; теперішнє віддзеркалює ті знання та вміння, якими школярі мають володіти зараз, а майбутнє має націлити учнів на те, як вони використовуватимуть свої вміння у професійній діяльності [157, с. 26–27].

Для вчителів підручник нерідко є моделлю процесу навчання: слідує інструкціям підручника, що створений на основі національної програми, педагог правильно організовує засвоєння нового матеріалу та володіє основами оцінювання учнів [231; 301]. З іншого боку, навчальна книга часто буває частиною самонавчання, що компенсує нестачу кваліфікації вчителя [115, с. 15].

Трактуючи підручник як важливий складник навчання, дослідники вважають, що він повинен висвітлювати методичні та програмні ідеї. Для цього потрібно розробити інтегровану навчальну програму, методи інтерактивного навчання і ті ключові компетентності, які необхідні учням у подальшому навчанні та професійній діяльності [137, с. 13–14].

Дослідники ЮНЕСКО також розглядають поняття «інноваційний підручник». На їхню думку, інноваційним вважається підручник, що має найбільш знайомий для учня формат (комікс, журнал, комп'ютерні технології) [137, с. 13]. Однак таку книгу можна розробити лише за умови, якщо уряд, університети, школи, видавництва та інші організації об'єднуються для її створення. Інновація також полягає у використанні веб-ресурсів та матеріалів з інших країн. Щоб навчання за інноваційними підручниками було результативним, необхідно проводити тренінги, семінари та практичні заняття для вчителів, показуючи, як найкраще використовувати запропоновані матеріали.

З метою реалізації всіх вимог, які ставляться на сучасному етапі розвитку школи до цього виду навчальної літератури, дослідники ЮНЕСКО радять створювати до нього додаткові навчальні й навчально-методичні матеріали, тобто розробляти інші елементи навчально-методичного комплексу. Кожен підручник повинен в ідеалі мати книгу для вчителя, яка пропонує інноваційні методи навчання, зразки завдань, поглиблює зміст і наводить вдалі приклади. Такі посібники для вчителів дуже важливі, особливо коли змінюється навчальна програма або запропоновано стратегії, які не використовувалися раніше [292]. Додатковий матеріал розширює інформацію, подану в підручнику, яку вчитель може самостійно пояснити чи продемонструвати за допомогою новітніх технологій [241, с. 4].

Доступ до відповідних навчальних матеріалів вважається ключовим напрямом роботи ЮНЕСКО, тому вчені вважають, що для досягнення цієї цілі варто «...переконатися, що всі заклади освіти є безпечними, мають відповідно обладнані класні кімнати і доступ до всіх необхідних навчальних матеріалів та

технологій» [163, с. 1–2]. Встановлено, що на доступність підручників для учнів впливають різні чинники, зокрема політичні, економічні, податкові, індустріальні, культурні реалії конкретної держави, а також її розміщення, клімат та інфраструктура [241, с. 5]. Сума коштів, яку держава готова витратити на освітню галузь, вважається передумовою якісного навчання. Програма ЮНЕСКО передбачає, що підручник є основою для нової цілі сталого розвитку: – «...забезпечити всеохопне і доступне якісне навчання і пропагувати освітні можливості для всіх протягом життя» [163, с. 1–2].

План дій ЮНЕСКО до 2030 року також вказує на важливість доступу до навчальної літератури: «...заклади освіти повинні надати все необхідне, безпечне, нешкідливе для середовища, забезпечити відповідною кількістю вчителів і наставників, що використовуватимуть орієнтований на учня підхід, підручниками та іншими навчальними матеріалами, які не містять дискримінації, сприяють продовженню навчання, спрямовані на вивчення певного предмета, не потребують значних витрат і є доступними для всіх, хто навчається» [163, с. 1–2]. Ці міжнародні положення є засадничими у практиці шкільного підручникотворення, оскільки вони акцентують увагу на тому, що вчителі потребують підручників для керівництва роботою в класі, учні – для підтримки і розвитку навчального досвіду, а міністерства освіти повинні перетворити цілі навчального процесу на конкретні завдання.

Якість та ефективність навчальних книг залежать від багатьох факторів: чіткості намірів освітньої програми; змістового наповнення; проблем, пов'язаних із друком та термінами доставки, та ін. Проте, зазначають дослідники, мільйони учнів страждають від дуже банальної на перший погляд проблеми – відсутності доступу до підручників взагалі [163, с. 1–2]. Саме тому науковці ЮНЕСКО розробили у 2014 році певні заходи щодо ефективного використання підручників:

– навчання вчителів та авторів, проведення різного роду семінарів, вебінарів і конференцій за участі вітчизняних та іноземних фахівців;

- розробка інструкцій і рекомендацій щодо ефективного використання підручників;
- наявність відкритого доступу до зразків і критеріїв оцінювання навчальних книг;
- постійний професійний розвиток учителів і укладачів підручників, включаючи обмін досвідом через блоги та соціальні мережі;
- можливість для вчителів, учнів і шкільних громад брати участь у процесі оцінювання й перевірки чинних навчальних книг для покращення розробки нових підручників;
- науковий підхід до оцінювання підручників;
- видання і широке розповсюдження підручників через новітні технології на міжнародному рівні, що сприятиме розвитку критичного мислення школярів та формуванню поняття «глобальне суспільство»;
- розробка точних і практичних критеріїв оцінювання якості підручників учителями, учнями, батьками та іншими представниками шкільної громади;
- заснування незалежних освітніх медіалабораторій в рамках освітніх закладів для аналізу, тестування й оцінювання нових підручників [202; 307, с.18].

Галузь підручникотворення, вважають дослідники, можна піднести на якісно вищий рівень, і пропонують такі шляхи вирішення:

- стимулювати укладачів підручників для створення навчальних книг, що пропагують цінності навчання, формують навички для навчання і життя в суспільстві, а також для поширення ідеї миру на міжнародному рівні;
- підтримувати створення груп авторів і фахівців з оцінювання підручників, що складатимуться з експертів в галузі розробки навчальних планів і програм, методистів, лінгвістів, ІТ-працівників, науковців, графічних дизайнерів, художників, редакторів, вчителів і школярів;
- запроваджувати комп'ютерні курси для вчителів, щоб уможливити використання відкритих навчальних ресурсів і допоміжних електронних

медіаматеріалів для забезпечення різноманітності освітнього процесу [307, с. 19].

Науковець А. Пікок (A. Peacock) стверджує, що попри той факт, що підручники використовують протягом тривалого часу і вони є найдоступнішим засобом навчання в усьому світі, існують хибні припущення щодо їхнього раціонального використання [137, с. 12], зокрема:

- читачі одразу розуміють, як використовувати текст;
- тексти інтерпретуються читачами і вчителями так, як це мав на меті автор;
- більшість користувачів підручників досконало володіють мовою тексту;
- текст підручника відповідає рівню знань і віку всіх читачів, незважаючи на їхні відмінності;
- візуальні та ілюстративні елементи не підтверджують змісту підручника та не стосуються культурних реалій;
- читання – найкращий спосіб навчання (порівняно зі спостереженням, бесідою, дискусією та ін.);
- якщо підручник має попит на ринку, то він є ефективним засобом навчання [137].

Щоб усвідомити хибність зазначених припущень та уникнути труднощів у навчанні, науковці ЮНЕСКО стверджують, що такі проблеми повинні обговорюватися авторами підручників, видавництвами та користувачами, а особливо вчителями.

Одним із важливих документів, у яких відображається зміст шкільної освіти, є навчальна програма [276]. Цей документ уособлює свідомий та систематичний відбір знань, умінь та цінностей; формує способи організації процесу навчання. Загалом науковці ЮНЕСКО трактують навчальну програму як політичний і соціальний освітній документ, який відображає загальне бачення освіти суспільством, враховуючи місцеві, національні та глобальні

потреби й очікування; навчальна програма втілює освітні й суспільні цілі [154; 299, с. 6].

Англійський науковець А. Пікок (А. Peacock) вказує на зв'язок підручника з навчальною програмою: це «... матеріал, створений для надання загальноосвітньої допомоги в навчанні, затверджений шкільною програмою» [137, с. 12]; підручник – це вид тексту, поданий у будь-якій формі (друкованій, мультимедійній, електронній), який допомагає у досягненні цілей навчання та учіння.

Саме навчальна програма значною мірою забезпечує структуру якісного навчання, особливо там, де вчителі недостатньо кваліфіковані та недосвідчені, а їхні учні повною мірою не забезпечені навчальними матеріалами. І саме навчальна програма передбачає формування компетентностей, необхідних для навчання протягом усього життя й цілісного розвитку. [299, с. 4].

Вчені ЮНЕСКО переконані, що перед створенням навчальної програми її розробники мають визначити, які знання, вміння та цінності потрібно включити; як впливатимуть отримані знання на формування необхідних компетентностей; актуальність вивчення предмета; рівень зацікавленості та вмотивованості учнів, шляхи його покращення. [299, с. 7].

Навчальна програма змінюється й ускладнюється відповідно до вимог і потреб, які ставить перед нею суспільство [98; 135]. Автори праці «Прототип навчальної програми», у якій висвітлено компоненти, особливості розробки і реалізації цього документа, переконані, що існує ряд факторів, які ускладнюють створення цього нормативного документа, зокрема:

- очікування щодо результатів навчання учнів стали складнішими і поширилися на різні сфери, включаючи, наприклад, компетентності та цінності;
- збільшення діапазону та кількості предметів і напрямів навчання, які мають легітимність у навчальних програмах (наприклад, предмети, пов'язані з філософією та комерцією (бізнес, економіка тощо), стали пріоритетними предметами, включеними до багатьох навчальних програм);

зміцнення міжпредметних зв'язків (наприклад, навколишнє середовище та стійкість, вивчення прав людини і поширення ідеї миру);

– визнання важливості диференціації навчальних програм для розширення здібностей та потреб учнів [329, с. 17].

Обов'язковими компонентами навчальної програми є цілі та завдання навчання [313]. Міжнародне бюро з питань освіти ЮНЕСКО дає таке визначення цілей навчальної програми: «Це детальний опис результатів, які повинен досягнути учень після завершення певного етапу навчання. Цілі уособлюють системність знань, а не відображають лише певні змістові компоненти. Зазвичай цілі навчальної програми стосуються усіх школярів, не беручи до уваги особистісних якостей учнів» [327, с. 17].

Завдання навчальної програми Міжнародне бюро з питань освіти ЮНЕСКО визначає як конкретні вимоги, які встановлюють вимірювані очікування щодо того, що учні повинні знати та вміти робити, описані або з точки зору результатів навчання (що очікується, чого учні навчаться), продуктів чи результативності (що учні отримають у результаті навчальної діяльності), або процесів (описують спрямованість навчальної діяльності) [327, с. 20].

Науковці ЮНЕСКО наголошують, що важливо, щоб усі користувачі навчальної програми, зокрема вчителі, були добре ознайомлені з поставленими цілями і завданнями [329, с. 14]. Адже тільки таким чином вони розумітимуть, які види навчальної діяльності сприяють підвищенню ефективності навчання. Також розуміння цілей і завдань є першочерговим для всіх авторів та укладачів, щоб досягнути відповідності між підручниками та навчальними програмами [314].

Навчальна програма також передає цінності, які існують в суспільстві, інтерпретуючи їх в освітньому контексті. Ці цінності складають основу, на якій базується та реалізується навчальна програма (найважливішими цінностями вчені визначають повагу, толерантність, відданість, готовність викладатися на повну, єдність). Цю думку пропагують науковці Міжнародного бюро з питань

освіти ЮНЕСКО, стверджуючи, що навчальна програма є дуже важливим соціальним документом, який в широкому плані має на меті підготувати молодь до участі та сприяння розвитку культури, суспільства й економіки країни, а також бути обізнаними й активними громадянами. Саме тому вона повинна відображати та пропагувати важливі для суспільства цінності [329, с. 15].

Вихідним пунктом для створення навчальної програми є традиційний перелік предметів. Хоча цей перелік може змінюватись відповідно до рівня школи, він, як правило, складається з таких галузей знань: мова, природничі науки, математика, соціальні дослідження різних типів, мистецтво, фізичне виховання та особистий розвиток. Вимоги до кожного предмета з урахуванням віку та рівня знань учнів відображені в навчальному плані.

Також важливо, стверджують учені ЮНЕСКО, щоб навчальна програма була суголосна принципам, якими слід керуватися в ході освітнього процесу. Усі документи та рішення щодо розробки навчальних програм повинні відповідати цим принципам. Принципи, які задекларовані в рамках навчальної програми, дають рекомендації всім укладачам навчальних планів, включаючи освітній зміст предметів, наповнення підручників та особливості створення інших навчальних матеріалів [329, с. 15]. Ці принципи також мають допомагати вчителям при підготовці додаткових навчальних матеріалів та у підборі методів навчання.

Для реалізації ідеї навчання для сталого розвитку необхідно синхронізувати цілі на всіх етапах навчання. Науковці ЮНЕСКО використовують поняття «інтеграція» для позначення входження цілей навчання для сталого розвитку як невід'ємного елемента навчальної програми та інших аспектів формального навчання, а не як додатковий предмет [308, с. 17].

Зазначається, що інтеграція не передбачає включення нової теми у раніше створену програму і зменшення важливості академічного змісту, а орієнтування предметів на соціальні та глобальні потреби, які готують учнів до життя у

справедливому, мирному світі, де молоді люди є вмотивованими і готовими протистояти різного роду викликам.

Часто традиційне академічне навчання, що орієнтоване на здачу екзаменів, не зорієнтоване на соціальні та моральні потреби, у той час як інтеграція передбачає навчання з урахуванням двох цілей: набуття знань і навичок з предмета і розвиток можливостей для трансформації суспільства (учні усвідомлюють потребу жити з глибокою повагою до навколишнього середовища та усіх оточуючих) [308, с. 19].

Вчені ЮНЕСКО виокремлюють дві причини, чому освітяни, які хочуть покращити досягнення учнів, повинні використовувати принцип інтеграції у навчанні. По-перше, перехід до проблемного навчання часто виходить за межі національних кордонів. Саме тому принцип інтеграції передбачає усвідомлення взаємопов'язаності речей у світі, змушує критично мислити і розвиває навички відповідального вирішення проблем. По-друге, основною метою навчання повинно бути забезпечення можливостей для розвитку ключових компетентностей, які допомагають учням приймати виклики сьогодення і вирішувати їх креативно та відповідально [308, с. 20].

Наведемо приклад принципу інтеграції в підручнику з математики. Вивчаючи тему відсоткового співвідношення, учні можуть це робити, зачіпаючи тему голоду або ж забезпеченості країн водою. У такому випадку вони виконуватимуть математичні дії та ознайомляться з глобальними проблемами людства. Ще одним прикладом може стати підручник з природознавства. Вивчаючи екосистеми, вчитель може звернути увагу учнів на зменшення кількості популяції бджіл, що свідчить про негативний вплив людини на природу. Таким чином школярі дізнаються про можливі негативні наслідки своєї діяльності на навколишнє середовище.

Принцип інтеграції дає змогу не лише розуміти академічний зміст, а й спонукає учнів застосувати знання і навички як у класі, так і в повсякденному житті [308, с. 25]. Особливу увагу науковці ЮНЕСКО звертають на інтеграцію в навчальні програми проблеми міжнародного розуміння. Вчені розробили

прикладі інтеграції питання міжкультурного розуміння у чотирьох сферах: мистецтво, природничі та суспільні науки і мови (Додаток В).

Вчені ЮНЕСКО окреслили підходи до оцінювання учнів, які націлюють на використання принципу інтеграції в навчанні. Науковці Ф. Ньюман (F. Newmann), В. Секада (W. Secada), Г. Велейдж (G. Wehlage) запевняють, що особливістю цього типу оцінювання є практична здатність школярів діяти, а не лише набуття теоретичних знань. Наведемо зразки завдань такого спрямування:

- завдання, що виявляють в учнів рівень сформованості компетентності як в усній, так і в письмовій формі (твори, доповіді, дебати, презентації);

- групові завдання, що передбачають вирішення наявних проблем (співпраця із фахівцями галузі чи представниками певних установ покращить результати виконання);

- завдання, які дають змогу побачити зв'язок предмета, що вивчається, з цілями сталого розвитку;

- рольові ігри, які заохочують до активного навчання;

- взаємоперевірка і самоконтроль, що дають змогу учням оцінити власний прогрес;

- оцінювання за допомогою інтерактивного діалогу між учителем і учнем (дотримуючись підтем вивченого матеріалу та етапу формування компетентностей).

Сучасна навчальна програма – це не лише документ, що відображає зміст освіти, а цілісна система знань, умінь та цінностей, якими учні мають послідовно оволодіти [318]. Для цього важливо, щоб школярі активно брали участь у навчанні, а вчителі застосовували відповідні підходи до планування та ведення роботи на уроці [91; 315]. Кожна навчальна програма, приховано чи відкрито, підтримує певну філософію викладання і навчання. Науковці ЮНЕСКО переконані, що існує залежність між типом навчальної програми та вибором навчальних підходів, що використовуються для її імплементації. Наприклад, традиційна навчальна програма сприяє реалізації дидактичного

підходу, орієнтованого на вчителя в класі. Якщо метою програми є зміна орієнтування на учня, то в документі повинні бути надані рекомендації і вказівки щодо її правильного впровадження [329, с. 16].

Вчені ЮНЕСКО переконані, що навчальна програма тісно пов'язана з терміном «методика навчання» й уособлює вибір підходу до навчання, який вчителі використовують для налагодження роботи в класі. Більшість педагогів, які мають чималий педагогічний стаж, виробили власну методику навчання, яка ґрунтується на таких факторах: власний досвід навчання в школі; бажаний стиль навчання; особливості предмета; рівень їхньої підготовки та досвід; реальні чи віртуальні очікування від шкільної системи. Сучасні вчителі ставлять учня в центр навчального процесу, визнаючи його унікальність (інтереси, можливості, потреби, стиль навчання) [329, с. 48]. Ефективною методикою в такому випадку стане та, що заохочує учнів та робить навчання захоплюючим. Це означає, що школярі повинні досліджувати, експериментувати та запитувати, а вчителі мають зацікавлювати, заохочувати учнів до ризику, щоб останні розуміли, що ніхто не буде несправедливо висміювати їх чи критикувати [333].

Вчені ЮНЕСКО акцентують увагу на тому, що методика навчання передбачає використання певних навчальних стратегій. Ці стратегії визначають типи занять у класі, які вчителі використовують у ході уроку з метою досягнення конкретних результатів навчання [92]. Серед навчальних стратегій найпоширеніші такі: стратегія гнучких груп (звісно, деякі завдання можна виконувати цілим класом, але для досягнення максимального залучення учнів у всі види діяльності доцільно їх розділяти на групи відповідно до інтересів, можливостей); стратегія вивчення мови (використання на уроці усіх видів діяльності (усне мовлення, письмо, читання, аудіювання)); стратегії, орієнтовані на формування компетентностей (використання на уроці завдань, що передбачають застосування знань, навичок та ставлень); стратегії, керовані учнями (дорослішаючи, школярів потрібно заохочувати визначати власні інтереси в межах навчальної програми) [329, с. 49].

Підручникомознавці переконані, що навчальна програма має бути розроблена таким чином, щоб на основі отриманих результатів навчання учні могли набувати певних компетентностей [297], адже компетентність вказує на здатність адекватно застосовувати результати навчання у визначеному контексті (освіта, робота, особистісний або професійний розвиток). Компетентність не обмежується когнітивними елементами (пов'язаними з використанням теорії); вона також охоплює функціональні аспекти (із залученням технічних навичок), а також міжособистісні ознаки (наприклад, соціальні чи організаційні навички) та етичні цінності [124].

Науковці ЮНЕСКО переконані, що існує шість сфер компетентностей, які формуються в учнів у ході імплементації якісної й ефективної навчальної програми:

- технології (учні вміло користуються цифровими приладами, розуміючи їх вплив на суспільство і світ вцілому, усвідомлюють етичні норми і ризики їх використання);
- інформаційно-комунікаційні технології (мають залучатися у вивчення всіх предметів);
- спілкування (вербальне і невербальне сприяє розвитку мислення, дає змогу школярам обмінюватися думками, спостереженнями, власним досвідом);
- аналіз і синтез (необмежений доступ до інформації потребує від учнів уміння аналізувати й оцінювати її, встановлюючи логічні зв'язки);
- креативне мислення (учні повинні вчитися вносити креативні пропозиції для вирішення ситуацій, з якими вони стикаються);
- готовність до ризику (запропонувати власну ідею без страху бути осудженим чи визнаним неправим);
- вирішення проблем (школярі сприймають проблеми як перешкоди, які потрібно пройти за допомогою ефективного планування та глибокого обдумування);

– співпраця (здатність працювати з іншими в команді, обмінюватися інформацією, ідеями для спільного вирішення питань повинна формуватися в учнів у процесі вивчення кожного предмета) [329, с. 39].

Навчальна програма розробляється з урахуванням відповідних принципів, які покладені в її основу, і кожен, хто займається розробкою цього нормативного документа, повинен переконатися, що кінцевий варіант навчальної програми відповідає цим принципам [329, с. 29]. Найважливішим принципом, на думку вчених ЮНЕСКО, є якість, для досягнення якого потрібно, щоб навчальна програма відповідала іншим, допоміжним принципам (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Допоміжні принципи якості навчальної програми

Назва	Опис
Принцип співвідповідності	Залучення учнів до активної участі в навчальному процесі на основі зв'язку вивченого матеріалу з реальним життям; навчання має мотивувати учнів, щоб вони могли бачити актуальність того, чого їх навчають, для навколишнього світу, використання у національному та глобальному контекстах. Навчальна програма повинна також відповідати майбутнім потребам і викликам, готуючи школярів до дорослого життя.
Принцип балансу	Навчальна програма репрезентує певний набір знань, якими має володіти учень, однак знання повинні доповнюватися вміннями і цінностями (саме завдяки балансу в цих поняттях можна сприяти набуттю компетентностей).
Принцип інтеграції та пов'язаності	Інтеграція в навчальні програми нових наукових досягнень для забезпечення актуальності знань. Встановлення у всіх галузях, де це тільки можливо, міжпредметних зв'язків.

Принцип доступності	Забезпечення рівного доступу до чинних навчальних програм усім школярам, враховуючи при цьому різного роду культурні, соціальні, фінансові та етнічні можливості.
Принцип всеосяжності	Забезпечення рівних освітніх можливостей усім учням (особливо тим, хто відчуває будь-які прояви дискримінації; обдарованим школярам; дітям, які мають проблеми з навчанням).
Принцип гнучкості	Забезпечення широкого спектру можливостей шляхом внесення до навчальної програми змін і поправок, коли існує для цього потреба.

Джерело: [329, с. 30–31].

Аналіз табл. 2.1 свідчить про те, що виокремлені принципи за змістом тісно пов'язані між собою, і лише за допомогою введення в дію їх усіх можна досягнути головного – якості.

Важливий аспект досліджуваної проблеми – питання якості навчальної програми, що передбачає оцінювання цього нормативного документа. Міжнародне бюро з питань освіти ЮНЕСКО дає таке визначення поняття «оцінювання навчальної програми»: це процес, за допомогою якого аналізується, оцінюється прогрес і досягнення учнів відповідно до конкретних цілей, завдань та критеріїв якості освіти [327, с. 5].

Оцінювання навчальної програми визначається як процес, який охоплює такі етапи: визначення мети оцінювання; розроблення засобів для збору необхідної інформації, включаючи завдання, які повинні виконати учні, та критерії; збір інформації; аналіз отриманих результатів та прийняття рішень щодо внесення можливих доповнень і поправок [329, с. 21].

Дослідники вважають, що якість навчальної програми можна оцінити за чотирма категоріями, які з нею пов'язані: створення навчальної програми, навчальна програма як документ, застосування навчальної програми,

оцінювання навчальної програми. Відповідно до визначених категорій науковці розробили критерії якості навчальної програми (табл. 2.2) [299, с. 10].

Таблиця 2.2

Категорії та відповідні їм критерії якості навчальної програми

Категорія	Критерій
Створення навчальної програми	<ul style="list-style-type: none"> – спланованість, систематичність; – інклюзивність, консультативність; – циклічність; – стійкість у розвитку; – професіоналізм при створенні.
Навчальна програма як документ	<ul style="list-style-type: none"> – однакова важливість усіх цінностей; – високоякісний та відповідний зміст, який сприяє набуттю компетентностей; – належна структурованість; – відповідність віковим особливостям школярів.
Застосування навчальної програми	<ul style="list-style-type: none"> – відповідність очікувань результатам процесу імплементації (учні, вчителі, школи, навчальне середовище, система освіти та уряд).
Оцінювання навчальної програми	<ul style="list-style-type: none"> – системність і плановість; – регулярність; – проведення оцінювання досвідченими і кваліфікованими фахівцями.

Джерело: [299, с. 10].

На основі навчальної програми створюється навчальний план, який деталізує зміст програми з певного предмета в різних класах або на певних етапах. Зазвичай його розробляють учителі, які чітко усвідомлюють, які знання, вміння та цінності учні повинні засвоїти у процесі вивчення предмета. Кожен навчальний план повинен відповідати вимогам навчальної програми.

Науковці ЮНЕСКО сформулювали узагальнені вимоги до навчального плану. Цей документ має:

- відповідати філософії освіти та реалізувати сучасні підходи до навчання й оцінювання;

- містити елементи навчальної програми (наприклад, цілі, очікувані результати навчання, поради щодо викладання й оцінювання тощо);

- враховувати вимоги до інтегрованого навчання та створювати в навчальній програмі простір для них [299, с. 27].

Як зазначають вчені ЮНЕСКО, головою метою навчального плану є забезпечення цілісного і послідовного процесу навчання, який враховує особливості набуття знань і дає можливість адаптуватися до місцевих обставин та потреб учнів відповідно до усталених часових рамок. Науковці акцентують увагу на тому, що навчальний план ефективний, якщо:

- шляхом виконання учнями планових і поступових завдань навчальна діяльність забезпечує цілісне уявлення про предмет;

- відбувається розвиток когнітивних, емоційних та фізичних здібностей дітей;

- існує узгодженість між предметними знаннями та цінностями суспільства;

- встановлюються міждисциплінарні зв'язки між різними напрямками навчання;

- відображає місцеві умови та відповідає поточним потребам й очікуванням школярів;

- є динамічним та здатним змінюватися, адаптуватися та вдосконалюватися [299, с. 28].

Вчені ЮНЕСКО переконані, що навчальний план має містити таку інформацію:

- обґрунтування важливості предмета та причини його включення до навчальної програми;

- перелік предметних цілей і завдань;

- зосередження уваги на компетентностях учнів для правильного планування навчального процесу;

- опис тем, обов'язкових для вивчення, організованих у чіткій послідовності, але з можливістю часової корекції;

- можливість інтеграції знань з різних предметів для реалізації міжпредметних зв'язків;
- консультації вчителів щодо розробки різного роду заходів для поглиблення знань з предмета;
- методи навчання, які відповідають потребам учня;
- особливості оцінювання успішності учнів з предмета [329, с. 19].

Навчальна програма і навчальний план зазвичай не допомагають учителям безпосередньо у щоденному плануванні занять у класі. Це функція підручників, посібників для вчителів та інших матеріалів, які надають педагогам ресурси та ідеї для перетворення навчальної програми на цікаві, ефективні й актуальні уроки і заходи [136]. Навчальні книги повинні бути мотиваційними, щоб максимально збільшити ефективність навчання для всіх [299, с. 29]. Окрім висвітлення змісту навчальної програми, вони мають викликати цікавість і сприяти дослідженню та творчості. Підручники покликані не просто надавати учням інформацію, а стимулювати допитливість, спонукати до досліджень та пошуку відповідей. З іншого боку, Р. Сегуїн (R. Seguin) вважає книгу основним засобом навчання, тому вона має реалізувати цілі, зміст і методикку навчання кожного предмета. Підручник зазвичай відповідає програмі навчальної дисципліни, цілями якої можуть слугувати заголовки чи підзаголовки різних розділів книги. У деяких випадках наповнення підручника базується на цих цілях, але заголовки розділів або підрозділів не обов'язково відповідають змісту навчальної дисципліни, як це зазначено у навчальній програмі [285, с. 23]. Зміст книги багатший, щоб забезпечити відповідну кількість інформації, пояснень та коментарів, необхідних для глибшого вивчення дисципліни.

Незважаючи на те, що традиційні освітні системи єдиним засобом навчання визнають підручник [223], в сучасних умовах розвитку суспільства і технологій навчальну книгу трактують як один із ресурсів, доповнюючи її засобами масової інформації, довідниками, цифровими платформами, які б сприяли ефективнішій реалізації навчальної програми [299, с. 29].

Вчені ЮНЕСКО класифікують навчальні матеріали на три категорії. Сюди входять: підручники; додаткові матеріали, розроблені міністерством освіти; додаткові матеріали, створені вчителями. Усі підручники, розроблені міністерством освіти або приватними установами, мають відповідати цілям і завданням чинної навчальної програми, сприяючи формуванню компетентностей. Додаткові матеріали, підготовлені міністерством освіти, забезпечують ефективне впровадження навчальної програми і плану. Додаткові матеріали, розроблені вчителями, сприяють підвищенню рівня мотивації й зацікавленості, так як є найбільш орієнтованими на конкретну групу учнів (враховуючи їхні особливості, вподобання, інтереси) [329, с. 35–36].

Як стверджує директор Інституту імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників Е. Фюхс (E. Fuchs), важливість підручників є очевидною. Країни та громадські організації використовують їх, щоб визначити, які знання передавати наступним поколінням та які компетентності потрібно формувати [317; 347]. Навчальна книга часто набуває політичного забарвлення, адже відображає сформовану навчальну стратегію суспільства та постійний процес переговорів для її реалізації [308, с. 3]. Шляхом підбору змістового наповнення та реалізації педагогічного підходу підручник має значний вплив на поширення ідеї миру, розуміння прав людини, усвідомлення себе частиною глобалізованого суспільства та навчання для сталого розвитку.

Науковець Р. Сегуїн (R. Seguin) зазначає, що багато низькорозвинених країн, які почали змінювати навчальні програми у 70-тих роках ХХ століття, насамперед дбали про створення шкільних підручників, адаптованих до нових навчальних програм [277]. Але, хоча реформа програм потребує часу та кваліфікованого персоналу, для її проведення необхідно набагато менше фінансових, матеріальних і технічних ресурсів, ніж для виготовлення необхідної кількості навчальних книг. З цієї причини багато країн ще не змогли забезпечити шкіл усіма підручниками. Однак наявність оновлених і перевірених навчальних програм значно полегшує розробку підручників, добре адаптованих до цих потреб [285, с. 23].

Таким чином, аналіз напрацювань учених ЮНЕСКО свідчить про відсутність універсального визначення поняття «підручник», яке б висвітлювало всю багатогранність феномена. Науковцями сформульовано низку вимог до цього виду навчальної літератури; введено поняття «інноваційний підручник»; визначено роль книги для вчителя у повноцінній реалізації підручником своїх функцій; запропоновано заходи щодо ефективного використання підручника в навчальному процесі. Розкрито сутність поняття «навчальна програма» у напрацюваннях дослідників ЮНЕСКО; охарактеризовано її структуру та принципи розробки; описано підходи до оцінювання якості навчальної програми. Сформульовано вимоги до навчального плану; розкрито зв'язок цього документа із навчальною програмою та підручником.

2.2. Вчені ЮНЕСКО про освітній, виховний і розвивальний потенціал шкільного підручника

Одним із фундаментальних положень теорії шкільного підручника є положення про підручник як модель цілісного процесу навчання (Я. Кодлюк [26], І. Лернер [52], О. Савченко [47] та ін.). Цей вид навчальної літератури репрезентує в собі, з одного боку, основні елементи предметного змісту – знання, вміння і навички, творчі здібності, емоційно-ціннісне ставлення (як носій змісту освіти), а з іншого – технологію навчання й учіння (як засіб навчання для вчителя та учнів), тобто покликаний повноцінно реалізувати основні функції навчання – освітню, розвивальну і виховну.

Цікавим у зазначеному аспекті є 60-річний досвід ЮНЕСКО, яка виокремила три ключові елементи галузі підручникотворення: якість, доступність та навчання прав людини [115, с. 7]. Пронизує ці ключові елементи ідея призначення підручника як основного засобу соціалізації школярів, носія цінностей: «На додачу до передачі знань підручник також закріплює політичні й соціальні норми суспільства. Підручник сприяє глобальному розумінню

історії та правил, які існують у суспільстві, так само як норм життя з іншими людьми» [283, с. 81]; підручники передають також традиції, які суспільство виробило протягом десятиліть, а інколи навіть століть; формують самооцінку особистості, а з іншого боку, створюють певні кордони між іншими культурами та націями [264, с. 7].

Щодо освітнього потенціалу підручників, то дослідники ЮНЕСКО зазначають, що вчителі й учні довіряють підручнику як автентичному та об'єктивному джерелу інформації; переконані, що він є точним і збалансованим, ґрунтується на останніх наукових дослідженнях і педагогічній практиці. Вчені С. Лессіг (S. Lässig) та К. Пол (K. Pohl) вказують, що на формування поглядів молодого покоління найбільший вплив мають навчальні матеріали, які представлені в підручниках [208]. Ці книги передають не лише знання, а й соціальні цінності, політичні вподобання, розуміння історії та світу в цілому. У деяких випадках підручники – це перші та єдині книги, які прочитала людина.

Більше того, інтерпретація та репрезентація знань у підручнику вважається, як правило, засобом передачі норм, цінностей та моделей соціальної поведінки. «Створення підручника рівноцінне відбору цінностей і норм, що дають можливість зберегти соціальні зв'язки та гармонійні відносини між людьми та організаціями» [228, с. 9].

Серед виховних завдань, поставлених перед авторами підручників, – належне відображення в навчальній книзі культурних цінностей. Як стверджував А. Гідденс (A. Giddens), культура – це сукупність ідей, які визначають, що важливе, потрібне та бажане [160, с. 51]. Абстрактні ідеї трансформуються в норми і формують певне середовище для людей, а норми і правила поведінки відображають цінності культури.

Культурний вимір у підручниках відноситься до різних шарів, які, як зазначає Г. Гостфід (G. Hostfede), схожі на своєрідну модель цибулини: серцевина культури – це цінності, а додаткові шари відображають їх за допомогою ритуалів, символів та героїв [185, с. 7].

Насамперед, зазначають підручникомознавці Е. Гачукія (E. Gachukia) Ф. Чанг (F. Chang), важливо формувати в учнів поняття культури власного народу.

Культура – категорія динамічна. У суспільстві, яке швидко розвивається, культура дітей відрізняється від тієї, до якої звикли їхні батьки. Е. Гачукія (E. Gachukia) вважає, що культура змінилася кардинально протягом останнього століття у всьому світі через вплив навчання, війн та міграційних процесів і новітніх технологій [157, с. 25–26]. Школа є однією із найважливіших систем соціалізації, а також структурою, що найяскравіше відображає культуру певної країни. Культурні цінності закладені в навчальних програмах і підручниках. Вони розуміються носіями культури підсвідомо.

Підручник передає цінності, які існують в нації. Саме тому потрібно виокремлювати ті особливості культури, які виступатимуть орієнтиром для формування нових поколінь. Як зазначено в посібнику Е. Гачукія та Ф. Чанг (E. Gachukia and F. Chung) «The Textbook Writer's Manual», у підручнику з математики в різних країнах одні учні рахують кількість солдат зі зброєю в руках, а інші – рослини. В обох випадках діти будуть виконувати математичні дії правильно, але з позиції моральних цінностей можна дійти висновку, що у першій країні прославляється війна, а у другій – привертається увага до навколишнього середовища [157, с. 28].

Процес навчання відображає всі культурні реалії та цінності, в яких живе певний соціум. Поняття культури входить у кожен шкільний предмет. Однак особливо важливо правильно формувати в учнів не лише поняття культури власного народу, а й міжкультурну свідомість. Проте робити це слід професійно. Автори деяких підручників, вважає Е. Гачукія (E. Gachukia), ідеалізують життя в іноземній країні, у той час як недооцінюють можливості своєї [157, с. 29]. Тому дуже важливо адекватно висвітлювати й описувати як переваги, так і недоліки кожної з них для того, щоб учень міг самостійно зробити висновки.

Підручник слід використовувати і для пояснення відмінностей між культурами, а також для вивчення кожної зокрема у її широкому розумінні – «цілої сукупності духовних, матеріальних, інтелектуальних та емоційних якостей, які характеризують суспільство або соціальну групу» [115, с. 11].

Міграційні процеси призводять до того, що у багатьох країнах проживають різні регіональні та соціальні меншини. Для створення підручника, який не дискримінує меншин, фахівці в галузі підручникотворення радять вирішувати проблему двома шляхами. Перший, і не завжди можливий, – це залучення представників меншин до написання та впорядкування підручників. Такий підхід не завжди приносить бажані результати, оскільки підручник може більше висвітлювати відмінності між людьми, аніж сприяти гармонійному й однозначному сприйняттю матеріалу. Другий шлях передбачає створення додаткових підручників для меншин, які б висвітлювали адекватно всі ті реалії, що справді існують чи мали місце в певний період історичного розвитку нації. Німецькі науковці стверджують, що саме такий підхід до проблеми є правильним, оскільки представники меншин, які живуть на території іншої країни, повинні знати як особливості культури, де вони живуть, так і своєї батьківщини.

Науковець Дж. Мікк (J. Mikk) стверджує, що підручник – це важливе джерело інформації про себе та інших [137, с. 17]. Навчальна книга готує учнів до розуміння чужого та іноземного, ґрунтуючись на бажанні знати і розуміти інші культури. Підручники, на думку дослідника, повинні підкреслювати не лише культурні відмінності, але й схожості, так як усі ми – частина людства; мають відображати позитивні аспекти життя інших людей та користь соціального співробітництва в різних сферах: екологія, наука, технології, культурні обміни та туризм.

Вчені ЮНЕСКО запропонували визначення поняття захисту культурного різномайття – це своєрідна етична імператива, яку неможливо відокремити від універсального права дитини на освіту [264]. Культура постає проблемним питанням багатьох дебатів, адже навчання безпосередньо пов'язане з нею. Саме

за допомогою освіти людство передає всі свої культурні надбання молодшим поколінням. Навчання письма та читання, відкриття світової історії й географії, вивчення іноземних мов, набуття знань з літератури, мистецтва, математики, природничих наук і новітніх технологій – усе це шляхи розуміння складності й розвитку культурно-різноманітних суспільств. Таке навчання підкреслює взаємозалежність культур; заохочує учнів розвивати національні особливості, а також пам'ятати, що вони є частиною людства, яке складається з багатьох культур. Саме розуміння поняття культури допомагає дітям усвідомити її відмінності та поглибити свої знання, а також розширює можливості для розвитку особистих і професійних якостей, збагачує моральне, духовне, емоційне та інтелектуальне життя і спонукає учнів бути активними громадянами.

З 1970-х років ЮНЕСКО розпочала розглядати проблему гендерної рівності. Дослідницьку програму започаткували після міжнародної конференції Організації Об'єднаних Націй, присвяченої питанню ролі й місця жінки у суспільстві, яка відбулася в Копенгагені у 1980 році. Головна мета програми – з'ясувати сутність та охарактеризувати гендерну дискримінацію, а також визначити можливі шляхи її подолання. Науковці стверджують, що проблема гендерної нерівності в освіті є доволі актуальною; особливо це стосується низькорозвинених країн та країн, що розвиваються, де переважає низький рівень освіченості жінок.

Дослідження свідчать про те, що чоловіки зазвичай зображені задіяними у престижних сферах, таких як політика, наука, економіка, і менше – у домогосподарстві чи вихованні дітей, що майже завжди відводиться жінкам [84; 101; 102; 103; 148; 335]. Зображуючи різні рольові моделі за допомогою обох гендерів, автори підручників можуть стимулювати допитливість, толерантність та критичне мислення учнів. Укладачі навчальних книг також повинні звертати увагу на кількісний баланс вживання чоловічих і жіночих героїв як у минулому, так і в теперішньому, пояснюючи при цьому історичні причини відсутності чоловіка чи жінки в певний час у будь-якій сфері

діяльності [178; 193; 282; 295]. Демонструючи різні гендерні ролі для дівчат, хлопців, чоловіків і жінок, підручник спонукає учнів набути різних навичок незалежно від їхньої гендерної належності, що дасть змогу «приміряти» на себе ті моделі поведінки, які на перший погляд здавалися забороненими чи недоступними [227, с. 14]. Пояснюючи учням явища маргіналізації (процес виключення окремих осіб або окремих прошарків населення зі сфер життєдіяльності суспільства на підставі расових, релігійних, етнічних, гендерних, культурних чи інших ознак) та рівності, науковці ЮНЕСКО заохочують їх обдумати ідею гендерних ролей та можливих соціальних змін [330].

Вчені запевняють, що створення якісних підручників допоможе учням зрозуміти причини і наслідки гендерної нерівності; зрозуміти, що обидві статі мають однакові права й обов'язки. Навчальні книги повинні допомогти школярам усвідомити ролі чоловіків і жінок та побачити ті аспекти соціальних змін, які потрібні для формування справедливого суспільства [227, с. 10]. Важливо, аби вчитель, що використовує підручник у процесі навчання, міг правильно навести приклади та пояснити історичні передумови цього явища і допоміг учням зрозуміти проблему [348].

Із поняттям гендерної рівності підручників тісно пов'язана проблема культури, оскільки, незалежно від того, чи це навчальна книга з математики, чи історії, – всі вони відображають певні цінності. Наприклад, чоловіки та хлопці в підручнику часто зображені в активній діяльності (працюючи), у той час як жінкам приписують пасивні ролі (перегляд телевізійної програми, слухання музики тощо) [157, с. 26]. Усе це має значний вплив на сприйняття школярем навколишнього світу.

Багато науковців, які співпрацюють з ЮНЕСКО, значну увагу приділяють питанню миру та як ця проблема висвітлена в підручниках. Так, наприклад, К. Каучок (K. Kouchok) наголошує на необхідності імплементації поняття миру в повсякденні ситуації, а не лише як протидію війні. Школярі повинні розуміти і спостерігати мирне ставлення і стосунки між членами сім'ї,

друзями, сусідами, колегами, вчителями. Адже саме таким чином вони зможуть долати всі форми жорстокості та вирішувати конфлікти конструктивно. Окрім цього, діти мають застосовувати принципи миру у ставленні до навколишнього середовища та толерантності до різного виду меншин. Науковець також наголошує, що для цього непотрібно вводити у програму додатковий предмет; достатньо лише правильно інтегрувати поняття миру в усі освітні галузі. Саме підручник може стати засобом для врегулювання цієї проблеми завдяки відповідним ілюстраціям, позитивному тексту та повчальним прикладам.

Однак у Єгипті уряд пішов іншим шляхом: він запровадив новий шкільний предмет – «Мораль та цінності навчання». Вважають, що це було зроблено для подолання ворожості між релігійними конфесіями [137, с. 14]. Протягом вивчення курсу учні мають справу з такими поняттями як любов, мир, дружба, співпраця, чесність, щирість, довіра, успіх, скромність, щастя, відповідальність, щедрість, солідарність. Вчителі активно застосовують на уроці відповідні методи навчання: гру, розповідь, рольову гру, драматичні постановки, дебати та дискусії. Основною вимогою до педагога при викладанні курсу «Мораль та цінності навчання» є дотримання принципу шести «Е»: examples – приклади, explanations – пояснення, exhortation – настанови, environment – середовище, experience – досвід, enjoyment – задоволення. Приклади повинні бути доступними і відповідати розвиткові та віку школярів; пояснення покликані забезпечити розуміння значення явища, яке вивчається; настанови мають навчати дітей добра та вміння діяти правильно, відповідно до норм суспільства. Багато праці вчитель повинен докласти для створення дружнього і позитивного середовища в класі. Останнім, але не менш важливим чинником, є отримання школярами задоволення та мотивації при вивченні моралі й ціннісних орієнтирів. Науковець К. Каучок (K. Kouchok) стверджує, що принцип шести «Е» як якісний критерій для виховання в душі миру стосується суспільства в цілому. Навчання миру – завдання не лише школи і сім'ї; суспільство і засоби медіа також відіграють неабияку роль у цьому процесі [137, с. 15].

Зазначеній тематиці була присвячена конференція, проведена ЮНЕСКО у Франції в 2014 році, де вчені визначили три основні принципи створення підручників для забезпечення миру та сталого розвитку школярів:

- покращувати якість навчання;
- популяризувати цінності, ставлення та навички навчання для життя у глобалізованому суспільстві;
- навчати учнів розуміти поняття миру та поширювати його на міжнародному рівні.

З метою реалізації першого принципу дослідники радять будувати шкільні підручники таким чином:

- моделювати навчальний процес, який відповідає потребам і бажанням учнів і закріплюється цілями навчальної програми;
- заохочувати вчителів та учнів зосереджуватися на загальних поняттях і вмінні застосовувати їх у повсякденному житті, беручи до уваги потреби та інтереси суспільства;
- враховувати рівень розвитку учнів, складність тексту та послідовність подачі інформації в ході навчального процесу;
- диференціювати зміст і формат подачі тексту відповідно до потреб і можливостей учнів, враховуючи різні стилі навчання, мови, культурне підґрунтя та інтереси [307, с. 15];
- забезпечувати учням можливість відвідувати й ознайомлюватися з поточними подіями та відкриттями для набуття ними нового досвіду і мотивації до навчання впродовж життя [352];
- застосовувати особистісно орієнтований, інтерактивний та практичний підходи до навчання та учіння, які сприяють розвитку креативності і критичного мислення в усіх сферах навчання;
- реалізувати міжпредметні зв'язки і поєднані теми та використовувати інші елементи навчально-методичного комплексу;

– перевіряти й часто оновлювати матеріал підручників, щоб відображати зміни у змісті на місцевому, національному, регіональному та міжнародному рівнях [307, с. 16].

Для популяризації цінностей, ставлень і навичок навчання для життя в глобалізованому суспільстві у підручниках доцільно:

– пропагувати цінності, навички і ставлення, що сприяють поширенню миру, утверджуючи справедливість, повагу, рівність та життя в гармонії з навколишнім середовищем;

– систематично і конструктивно інтегрувати навчання та інші види діяльності, що утверджують мир;

– відображати реалістичну і точну інформацію про соціальні, культурні й релігійні групи, особливо про ті, що однобоко трактуються в засобах масової інформації;

– наводити приклади, як різні соціальні, етнічні та культурні групи жили і живуть разом в гармонії та взаємодії;

– зосереджувати увагу на культурних, соціальних і релігійних цінностях, які сприяють мирному співжиттю, та уникати відмінностей, що можуть призводити до поширення і посилення негативних стереотипів [237];

– давати поради щодо проведення дискусій та розв'язання конфліктів у спірних питаннях, які породжують злість, заздрість та ненависть у класі чи громаді;

– використовувати традиційне мистецтво та педагогічні прийоми (розповідь, гру, музику, театр) таким чином, щоб учні формували в собі цінності, навички і ставлення до життя в суспільстві [307, с. 16].

Щоб навчити учнів розуміти поняття миру та поширювати його на міжнародному рівні, важливо у змісті підручника зреалізувати такі аспекти:

– збільшувати обізнаність у міжнародних угодах та зобов'язаннях стосовно прав людини, гендерної рівності, культурного різномайття та захисту навколишнього середовища;

- формувати повагу до різноманітностей та вдячність за внесок попередніх цивілізацій і культур у розвиток людства, що сприятиме міжкультурному діалогу [168];
- навчити учнів розрізняти основні одиниці людства (плем'я, нація, раса, етнічність та громада) у глобалізованому світі;
- розвивати історичну свідомість для знання, пошуку й оцінки різних історичних даних та їхній вплив на глобальні проблеми і події [134];
- сприяти розумінню місцевих, національних подій в глобальному контексті, а також формувати здатність відображати власну націю очима жителів інших країн;
- використовувати метод порівняння при вивченні релігій, акцентуючи увагу на взаємозв'язку та взаємодії релігійних і філософських традицій світу;
- забезпечувати різні види діяльності для усвідомлення причин і наслідків війни та конфліктів для розуміння необхідності миру як у класі, так і за його межами;
- використовувати методи, що спонукають учнів до пошуку, критичного мислення, інновацій, медіаграмотності та новітніх технологій для подолання впливу глобалізації [284; 307, с. 17].

За матеріалами проведеного ЮНЕСКО засідання з питань підручникотворення, яке відбулося 14–15 липня 2007 року, були сформульовані рекомендації щодо поширення миру, а саме:

- існує потреба багатьох країн у подоланні бюрократизму, пов'язаного з процесом розробки, поширення та затвердження підручників. Основною вимогою має стати якість і доступність навчальних матеріалів;
- привернути увагу вчителів до застосування підручника у класі (з'ясувати, як ця книга впливає на знання та навички учнів та чи використовує педагог потенціал підручника в повному обсязі);
- розширити рамки міжнародної співпраці на всіх етапах створення підручника;

– покращити і налагодити співпрацю між усіма сторонами, задіяними у процес написання підручника (у тому числі вчителями, учнями та батьками).

За матеріалами конференції, проведеної у грудні 2016 року, вчені ЮНЕСКО опублікували протокол під назвою «Підручник торує шлях до сталого розвитку». Проаналізувавши підручники з історії, правознавства, географії, соціології та інших дисциплін, науковці разом з колегами з Інституту імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників у Німеччині виокремили такі аспекти підручника як засобу досягнення сталого розвитку:

- зростання уваги до навколишнього середовища;
- визначення основних глобальних проблем та шляхів вирішення;
- усвідомлення себе частиною людства (не лише нації);
- відображення ставлення до меншин (національних, релігійних, мовних, культурних, етнічних та людей з особливими потребами);
- попередження конфліктів і жорстокості.

На основі розглянутих матеріалів дослідники дійшли висновку, що у проблемах миру, прав людини та усвідомлення себе частиною людства підручники повинні бути позбавлені стереотипів, відображати правдиві факти та забезпечувати:

- ознайомлення з основними правами людини;
- точне й автентичне відображення подій;
- точне й автентичне відображення груп та людей з відхиленнями, а також різних видів меншин;
- толерантне ставлення до інших;
- відповідальне громадянство;
- релігійну приналежність та чутливість;
- соціальну, цивільну і моральну відповідальність;
- глобальну обізнаність;
- збалансоване відображення спірних питань (тобто учень повинен бути різносторонньо розвинутим);

- правильний підбір ілюстрацій [309, с. 14].

Важливо також:

- звертати увагу на історичні оповіді, а саме: чи не підтримується в них фізична сила та воєнне протистояння; зменшити вплив збройних конфліктів на людей, економіку та нації;
- включати історії (правдиві чи вигадані) про мирне врегулювання конфліктів, повагу і толерантне ставлення до людей (у чомусь відмінних) та закріплювати все вивчене запитаннями і завданнями для дискусій, у ході яких учитель зможе допомогти учням сформувати позитивну модель поведінки;
- включати ілюстрації, які стимулюють розвиток та особисту зацікавленість учнів [309, с. 14].

Серед виховних можливостей підручника дослідники ЮНЕСКО виокремлюють ще один – це інструмент для вироблення здатності розуміти переконання інших людей та поважати різні віросповідання, які існують у світі. Навчальна книга покликана також формувати в учнів толерантне ставлення, сприяти подоланню образливих стереотипів та дискримінації, а також розвивати здатність до розуміння важливості незалежного вибору кожної людини [227, с. 9]. Також вчені ЮНЕСКО рекомендують не репрезентувати будь-яку релігію як щось універсальне; навпаки, людина повинна знати різні віровчення і думки, щоб самостійно вибрати те, яке їй підходить. Таким чином можна уникнути нав'язування важливості тієї чи іншої релігії.

Підручники покликані відображати різноманітні зв'язки між правами і релігійними свободами. Наприклад, у деяких країнах є розбіжності між цивільним правом та релігійним, існує відмежування релігії від політичних та юридичних установ. У таких країнах громадянство не визначається приналежністю до певної релігії; усі члени суспільства є рівними, незважаючи на вірування та релігійні переконання. В інших країнах релігія затверджена конституцією і є однією із важливих частин політичного життя нації [227, с. 19]. Тому, на думку дослідників, важливо, щоб підручник точно і правдиво відображав різноманітність і складність питання релігії.

Науковець П. Шпес (P. Späth) аналізує ще один важливий виховний аспект підручника – подолання стереотипів. На його думку, стереотип – це спрощений погляд на певну характеристику, що стосується людини, групи, предмета, ситуації, який ґрунтується на помилковому узагальненні, не беручи до уваги індивідуальних випадків. Стереотипи є потужним джерелом впливу і часто призводять до непорозуміння [137, с. 16]. У підручниках досить поширеними є етнічні стереотипи, що означають спрощене переконливе узагальнення характеристики певної етнічної групи. При укладанні підручника автори повинні уникати неправдивих суджень, що спотворюють зміст і змінюють уявлення учнів про предмет.

Найбільш поширеними стереотипами в підручниках є ті, що стосуються:

- віку (усі підлітки люблять слухати рок та не поважають страших);
- зовнішності (високе чоло – ознака розумної людини);
- статі (жінки є вправними домогосподинями, але ніяк не досвіченими водіями);
- раси (латиноамериканці вважаються нижчою расою);
- національності (німці пунктуальні та люблять порядок у всьому);
- соціальних інститутів (сім'я – діти повинні виховуватися в повній сім'ї);
- релігії (католики найбільш віддані Папі Римському);
- професії (лікарі педантичні) [137, с. 17].

Якісний підручник має бути позбавлений стереотипів та упередженого ставлення. Цього можна досягнути лише за умови реалізації підходу, що ґрунтується на правах людини. Такий підхід дає змогу акцентувати увагу на різноманітні й толерантному ставленні до особистості та долати образливі стереотипи. З цією метою науковці розробили такі стратегії:

- використання мови, позбавленої упереджень;
- відображення різних особливостей, притаманних певній культурі чи народу;
- вивчення основ прав людини.

Ці стратегії пов'язані між собою; вони безпосередньо стосуються понять релігії, статі та культури у процесі підручникотворення. Коротко розкриємо їх зміст.

1. Використання мови, позбавленої упереджень.

Мова навчальної книги, вважають дослідники ЮНЕСКО, повинна оптимізувати навчальні цілі, забезпечувати передачу інформації та знань, сприяти розвитку діалогу і критичного мислення, а також вчити учнів трактувати отримані знання [227, с. 12]. Звертаючи особливу увагу на мову, якою написаний підручник, автори повинні переконатися, що всі школярі активно залучені у навчальний процес.

Наведемо декілька прикладів, на які укладачі підручників мають звертати особливу увагу:

- використання інформації про переконання і стереотипи (слід уникати термінів та узагальнень, які на перший погляд є нейтральними, але можуть применшувати значущість інших соціальних чи релігійних груп. Наприклад, речення «Християни постять перед Паскою» на перший погляд є нейтральним, але воно може викликати ряд дискусій, адже через певні причини не всі люди дотримуються посту, тому краще вжити так: «Багато християн постять перед Паскою»);

- використання слів іншомовного походження (слід переконатися, що поняття і терміни відображають мовні особливості народу, що сприяє розумінню учнями тексту. Автори повинні перевірити етимологію слова і, якщо у цільовій мові є відповідник, то краще вжити його, а не запозичений термін. Наприклад, «імплемтувати» походить від англійського слова «implement» і дуже часто вживається в науковому і публіцистичному стилях, але краще замінити його на усім зрозуміле «запроваджувати», особливо якщо це стосується підручників для початкової та середньої школи);

- використання слів, що мають гендерну приналежність (слід використовувати, де це можливо, іменники як чоловічого, так і жіночого роду, та уникати гендерних стереотипів. Наприклад, актор – актриса, співак –

співачка, а також зображати чоловіків та жінок задіяними в різних видах діяльності: домашня робота, робота в лікарні, в уряді, наукова праця тощо [227, с. 13].

2. Відображення різних особливостей, притаманних певній культурі й народу.

Категорія особливості має два значення: те, як людина бачить саму себе і як її сприймають інші. А. Сен (A. Sen) стверджує: «Твердження, що людей можна віднести до певної категорії за єдиною ознакою, неправильне, адже ми сприймаємо себе як учасника різних груп, по суті ми належимо до багатьох з них. Особливість є неоднозначною та змінною в часі. Жодна країна чи навіть особистість не мають незмінної особливості» [331]. Це трапилося тому, що люди стали мобільнішими, а міграційні процеси відбуваються часто і швидко. Через це та інші причини глобалізації люди переживають більшу різноманітність у всіх сферах життя, ніж будь-коли раніше.

Укладачі підручників покликані докладати чимало зусиль, щоб спростити будь-які суперечливі факти й інтерпретації подій та зробити текст книги адекватним і доступним. Багато уваги слід приділяти точному і правдивому відображенню особливостей культур, які формують суспільство. Саме для цього науковці й автори підручників повинні реалізувати підхід, який передбачає врахування різноманітності особливостей, що існують в суспільстві, та формування поваги до них, підкреслюючи зміни і взаємозв'язки, що існують між цими особливостями.

3. Вивчення основ прав людини.

Права людини – це моральні й правові норми, задекларовані в міжнародних угодах, які відстоюють рівність і цінність кожної людини, незважаючи на її культуру, релігійну чи гендерну приналежність [94; 147]. Підручник відіграє велику роль у передачі цієї інформації, але учні також повинні знати про документи, які були ратифіковані урядами різних країн та ООН, зокрема для забезпечення свободи, рівності й відсутності дискримінації. Розуміння і знання декларації ООН з прав людини розширює світогляд

школярів та змушує розглядати суспільство конструктивно. Наприклад, підручник може містити інформацію про культурне розмаїття у світі та суспільстві, зображуючи відмінності в мові й мистецтві. Навчальна книга також захищає культурні права людини як одні із загальних. У проблемі гендерної рівності підручник може заохочувати до дискусії щодо змін, які відбулися впродовж історії [227, с. 19] (наприклад, протягом століть жінки страждали, а подекуди і ще терплять різні види дискримінації – від розміру заробітної плати до доступу до роботи та навчання, тому книга повинна показати, як змінилася ситуація).

Наведемо вимоги, розроблені дослідниками ЮНЕСКО, які слід враховувати при укладанні підручника щодо питання прав людини:

- відображення суперечностей, які стосуються прав людини (учням необхідно усвідомити, що права людини є універсальними. Підручник і вчитель мають виховати у школярів терпеливе ставлення та пояснити, що поняття прав людини – це не проблема, яку потрібно знати, а догма, якою варто користуватися і відстоювати);
- вивчення політичних прав (у кожній країні вони можуть відрізнятися, особливо відповідно до різних історичних епох);
- утвердження статусу особистості та цивільних прав (проблема гендерної, расової, релігійної рівності та ін.);
- інформування про соціальні й економічні права (інформувати про моделі поведінки жінок та чоловіків, ролі зайнятості в музиці, науці, технологіях, мистецтві, релігії та інших сферах);
- ознайомлення з правами людини, особливо культурними (повідомляти учням про міжнародне законодавство, а також Декларацію ООН з прав людини) [227, с. 21].

Німецький дослідник Р. Дженсен (R. Janssen) розкриває поняття «моральний та інтелектуальний расизм». Проаналізувавши шкільні підручники з історії з 1875 року по 1999 рік (для дослідження вчений обрав тему «Рання історія людства»), він стверджує, що підручники вдосконалювалися лише

поверхнево: збільшилася кількість ілюстрацій, покращилася якість паперу та були доповнені розділи з виконання практичних завдань. У той же час зміст та структура книг залишилися незмінними.

Вчені ЮНЕСКО наголошують на тому, що люди зазвичай набувають стереотипів через культурні медіатори, так як культура частково змінює реальність і виражає переконання та цінності у стереотипних образах. З іншого боку, не всі стереотипи є шкідливими, однак школярі мають розуміти, що деякі з них неправдиві і, як результат, їхні переконання мають ґрунтуватися на точному і критичному відборі правдивих положень у ході навчання [137, с. 17].

Таким чином, вчені ЮНЕСКО чітко окреслили освітній, виховний та розвивальний потенціал підручника. Освітній потенціал підручника – це інформація, яка ґрунтується на останніх наукових дослідженнях і педагогічній практиці, відповідає навчальній програмі. Виховний потенціал розкривається через такі аспекти: відображення в навчальній книзі культури власного народу та культурних надбань людства; реалізація принципу гендерної рівності; формування в учнів поваги до різних віросповідань; позбавлення стереотипів та упередженого ставлення до людей. Створення підручників для забезпечення миру та сталого розвитку школярів – вимога, що свідчить про взаємозв'язок виховного потенціалу навчальної книги з розвивальним (мотивація до навчання впродовж життя, розвиток критичного мислення учнів тощо).

2.3. Розробка електронних підручників у дослідженнях ЮНЕСКО

Інформатизація освітнього процесу детермінує необхідність створення електронних підручників як якісно нового засобу навчання, який передбачає використання мультимедійних способів подання навчальної інформації, забезпечення інтерактивного діалогу учнів з інформаційною базою електронного підручника, моделювання процесів і явищ та інше [14; 288; 289; 290; 304]. Важливим чинником, що впливає на створення цього виду електронних видань, є напрацювання зарубіжних учених із окресленої

проблеми, зокрема багаторічний досвід ЮНЕСКО в галузі освіти та розробки електронних підручників, який може слугувати підґрунтям для вдосконалення вітчизняних електронних навчальних книг.

Роботи, видані організацією, базуються на дослідженнях С. Лакети (S. Laketa), Д. Дракуліца (D. Drakulić), К. Карті (K. Carty), Г. Гаролда (H. Harold), А. Ліу (A. Liu), Дж. Моннарда (J. Monnard) та інших науковців.

Щодо електронного підручника, то варто зауважити, що серед дослідників не існує одностайності у трактуванні його сутності. Так, наприклад, оксфордський тлумачний словник пояснює цей феномен як невидруковану книгу, відображену на комп'ютерному екрані чи будь-якому цифровому пристрої, що має різні електронні формати [256]. Г. Гаролд (H. Harold) вказує, що це будь-який цифровий текст незалежно від розміру і структури, який вміщує наукові публікації, що можна переглядати на електронних носіях [116].

Цікавою є позиція М. Вассіліоу (M. Vassiliou), який вважає такі визначення застарілими, оскільки вони мають прив'язаність до комп'ютерних технологій, а не до змісту підручника. Вчений поділяє дефініцію на дві частини. Перша вказує на необхідність цифрового джерела для підручника, який складається з тексту та інших елементів. Це передбачає інтеграцію змісту традиційного підручника у цифровий формат (електронний підручник невід'ємно пов'язаний з поняттям «конвергентність» – процес злиття, інтеграції інформаційних і комунікаційних технологій в єдиний інформаційний засіб навчання) [116, с. 94]. Друга частина визначення підкреслює наявність в електронному підручнику таких елементів як електронні посилання, додатковий та довідковий матеріал, закладки, інтерактивні словники і можливість робити нотатки [346]. М. Вассіліоу також зазначає, що електронний підручник складається з трьох компонентів: комп'ютерний пристрій, програмне забезпечення і цифрові файли.

Існують й інші визначення електронного підручника. Так, наприклад, науковці Дж. Паскуієр (J. Pasquier) і Дж. Моннарда (J. Monnard) вважають, що це

організована сукупність знань з певного предмета, яка складається із пов'язаних між собою текстів, ілюстрацій, логічних, математичних моделей і алфавітних показників [116, с. 160]. А. Ліу (A. Liu) з Каліфорнійського університету запропонував новий погляд на визначення підручника у цифровому просторі. За його словами підручник – це довготривала форма уваги, призначена для сталого, стандартизованого й авторитетного, соціального і ціннісного спілкування людської думки і досвіду, яка зазвичай відбувається через розповідь, докази, пояснення за допомогою текстових, графічних і сенсорних елементів.

Ми поділяємо точку зору вчених С. Лакети (S. Laketa) і Д. Дракуліца (D. Drakulić), які так розкривають сутність електронного підручника: це цифровий документ, що складається з елементів класичного підручника (текст, ілюстрації, таблиці, графіки та ін.) та інтерактивних елементів (аудіо- та відеозаписи, різноманітні тести, навчальні ігри й електронні додатки) [206, с. 311], тобто підкреслюють наявність двох видів ознак – традиційного підручника та мультимедійного електронного видання.

Як і традиційний підручник, електронна навчальна книга має певні різновиди, які виконують різні функції у процесі навчання.

Французькі вчені, зокрема Е. Бруйлард (E. Bruillard), виділяють такі моделі електронних підручників:

- класична модель – довідковий текст, автор якого створив його на основі традиційного підручника;
- дидактична модель – напівінтерактивний довідник з різного роду завданнями. Для його використання варто скористатися інструкцією, щоб дізнатися про функції цього електронного видання (виділення тексту, закладки, вписування відповідей до завдань та ін.);
- модель цифрової платформи – сукупність незалежних ресурсів, доступних в мережі Інтернет, які взаємопов'язані тематично [117, с. 103].

Цікавим є підхід, запропонований С. Лакетою (S. Laketa) і Д. Дракуліцом (D. Drakulić), згідно з яким електронні підручники класифікують за ступенем інтерактивності:

- д-підручники (d-textbooks) – містять елементи з низьким рівнем інтерактивності (аудіо- та відеофайли, прості анімації);
- б-підручники (b-textbooks) – включають елементи із середнім рівнем інтерактивності (тести на вибір однієї правильної відповіді та вписування власної);
- і-підручники (i-textbooks) – містять елементи із високим рівнем інтерактивності (складні анімації, тести на з'єднання правильних відповідей, завдання на виправлення помилок, цифрові додатки й навчальні ігри) [117, с. 105].

Зазначена класифікація є науково продуктивною, оскільки, на думку Г. Сеомуна (G. Seomun), однією із причин, чому цифрові підручники покращують когнітивні та інтелектуальні здібності школярів [252], є їхня інтерактивність, що робить ці книги цікавими для учнів [287, с. 240]. Нам імпонують ідеї Г. Сеомуна, С. Лакети та Д. Дракуліца, оскільки вважаємо, що і-підручники найкраще відповідають потребам сучасних дітей.

Узагальнено вимоги до електронного підручника представлені у праці “The Nature of Quality” («Природа якості») П. Далер-Ларсена (P. Dahler-Larsen), де детально описано п'ять факторів, якими визначається якість підручника, – ціль, користувачі, ефект, стандарт та організаційна система. Розглянемо кожен із них:

- ціль – акцент робиться на тому, чи відібрано навчальний матеріал відповідно до завдань чинної програми. Вважають, що переконатися в тому можна, якщо підручник відповідає таким вимогам: мотивує, заохочує, ставить виклики, демократизує та виховує [175, с. 130];
- користувачі – коли йдеться про користувачів, то найголовнішим критерієм є доступність використання підручника, що полягає у добре

розробленому дизайні та інтерфейсі цього електронного видання. Науковець Дж. Нільсен (J. Nielsen) сформулював принципи правильного веб-дизайну, які стосуються простоти навчання і запам'ятовування, його ефективності та гнучкості. Щодо користувача, то основною функцією електронного засобу навчання є задоволення його конкретної освітньої потреби;

- ефективність – базується на докладених зусиллях учня, які забезпечують певний рівень досягнення поставленої цілі. Ступінь дидактичної ефективності відображається в можливості виконання поставлених завдань і підтриманні подальшого навчання, що сприяє досягненню поточної цілі [175, с. 132].

- стандарт – визначити якість електронного підручника можливо, лише опираючись на певні стандарти. Їх розробляє міністерство освіти кожної країни для авторів, методистів, видавців, дистриб'юторів, ІТ-технологів, дизайнерів та художників;

- організаційна система – створений електронний підручник повинен відзначатися логічністю, чіткістю та відповідати віку і потребам школярів [222].

Поглиблюють розуміння призначення електронного підручника напрацювання Дж. Бундсгарда (J. Bundsgaard) і Т. Хансена (T. Hansen), що стосуються критеріїв оцінювання якості електронних навчальних матеріалів, у тому числі й електронних підручників (зазначимо, що в поняття «електронні навчальні матеріали» дослідники ЮНЕСКО включають, окрім електронних підручників, також і хрестоматії, довідники, атласи тощо, тобто різні види електронних видань, які є елементами навчально-методичного комплексу; термін «навчальний матеріал» відображає змістове наповнення електронного підручника).

Підручникомознавці виокремлюють три групи критеріїв і зазначають, що ці критерії пов'язані між собою і можуть бути деякою мірою суперечливими [175, с. 133], зокрема:

- фокус (сконцентрованість) – електронні навчальні матеріали мають скоротити кількість непотрібних дій і процесів та підсилити увагу школярів до предмета, що вивчається;
- підтримка – вони покликані забезпечити академічний та соціальний розвиток школярів шляхом пред'явлення для цього відповідних завдань;
- зацікавлення – електронні навчальні матеріали повинні мотивувати і стимулювати учнів до навчання.

Кожна група критеріїв конкретизується системою певних принципів. Розглянемо їх детальніше.

1. Фокус (сконцентрованість):

- принцип доступності (зміст і завдання мають відповідати здібностям учнів; важливо узгодити тексти з ілюстративним матеріалом; запропоновані завдання мають спонукати учнів до різних видів діяльності – читання, письма, усного мовлення, аудіювання);
- принцип скорочення (науковець Р. Майєр (R. Mayer) стверджує, що будь-яке перевантаження навчального матеріалу (ілюстрації, додаткові посилання, карти, графіки) відволікає увагу учнів від основного і перешкоджає досягненню навчальних цілей);
- принцип об'єкта і фону – суть цього принципу, як стверджують Т. Хансен (T. Hansen) і Дж. Бундсгард (J. Bundsgaard), полягає в тому, щоб важливу інформацію подавати на передньому плані (як об'єкт), а деталі – на задньому (як фон). Це можливо лише за умови використання графічних електронних елементів. І, як зазначає дослідник із когнівістики Дж. Мандлер (J. Mandler), саме такий принцип покращує сприймання навчальної інформації і когнітивну образність;
- принцип повторення – отримані знання мають закріплюватися в різних видах діяльності. Саме електронні навчальні підручники дають змогу поєднувати різні види репрезентаційних форм (текст, малюнки, графіки, анімації, відео- і аудіоматеріали);

– принцип суміжності – поєднані форми репрезентації, зазначає Г. Кресс (G. Kress), повинні йти суміжно у просторі й часі та точно підтримувати процес читання. Такий підхід покращує навчальні досягнення учнів (наприклад, коли анімація і розповідь є одночасними або текст, ілюстрація і діаграма упорядковані послідовно для кращого візуального сприйняття та засвоєння навчального матеріалу) [175, с. 135].

2. Підтримка:

– принцип науковості (його детально вивчав німецький дослідник М. Вагеншайн (M. Wagenschein)) – матеріал, що вивчається, повинен відображати основні положення і важливу інформацію про предмет [181] (завжди є більше інформації, ніж можливо включити до підручника, тому деякі відомості вилучають, враховуючи при цьому їх значущість);

– генетичний принцип – при створенні цифрових навчальних матеріалів слід брати до уваги час, відведений для навчання та покрокового усвідомлення школярами нового матеріалу. Вчений Р. Майєр (R. Mayer) стверджує, що структурування змісту та встановлення темпу навчання кожним учнем самостійно сприяє кращим навчальним результатам;

– принцип мультимедіа й мультимодальності – цифрові навчальні матеріали передбачають використання більшої кількості медіаформ і залучення різних сенсорних умінь школярів. Комбінацію сенсорики учнів називають ефектом модальності. Р. Майєр (R. Mayer) і Р. Морено (R. Moreno) зазначають, що комбінація аудіозапису та ілюстрації або анімації сприяє кращому запам'ятовуванню інформації порівняно з написаним текстом та ілюстрацією. Тому розробникам електронних підручників радять поєднувати різні репрезентаційні форми матеріалу [175, с. 136];

– принцип взаємозв'язку – для забезпечення ефективності освітнього процесу електронний підручник доречно доповнювати іншими навчальними матеріалами і розробляти з урахуванням вимог чинної навчальної програми;

– принцип суміжності – як стверджують дослідники А. Хірумі (A. Hirumi) й А. Харден (R. Harden), однією із найбільших переваг цифрових навчальних матеріалів є практичність їх використання та забезпечення ними всіх школярів (за умови наявності комп'ютерних технологій). Основною вимогою того, щоб навчальний матеріал відповідав принципу суміжності, є можливість збереження необхідної інформації та доповнення певної її частини (наприклад, завдань), що допомагає учням і полегшує роботу вчителя при оцінюванні певного виду діяльності.

3. Зацікавлення:

– принцип персоналізації – означає, що цифровий навчальний матеріал повинен мати конкретну цільову аудиторію і відповідати її потребам. Також М. Райхенберг (M. Reichenberg) зазначає, що для учнів важливо, щоб в інтерфейсі були комірки, присвячені лише їхній роботі (наприклад, «мої нотатки», «мої завдання», «мої успіхи» тощо, оскільки це позитивно впливає на зацікавленість) [175, с. 137];

– принцип інтерактивності – науковець Р. Кей (R. Kay) стверджує, що інтерактивність полягає в поліфункціональності підручника (різні види завдань, які передбачають наявність знань та навичок з комп'ютерних технологій, гіпертекст, посилання і можливість контролю функцій користувачем). Інший вчений Дж. Хетті (J. Hattie) зазначає, що переваги мають ті підручники, у яких школярі самостійно вирішують, до якого наступного завдання їм перейти (ніж коли це нав'язує програма);

– принцип реальності – краще сприймається і запам'ятовується той матеріал, який учні можуть бачити і переживати в повсякденному житті (підручник повинен наводити приклади і подавати ті завдання, які відповідають сучасності).

У контексті заявленої проблеми заслуговують уваги окреслені М. Ембонгом (M. Ambong), А. М. Нуром (A. M. Noor) та іншими вченими переваги використання електронних підручників на уроці [151], а саме:

– репрезентація інформації та завдань різними видами і формами (електронні підручники пропонують відтворення навчального матеріалу аудіо- та відеоспособами, включаючи мовлення, текст, музичний супровід, анімацію, зображення [104]. Як стверджує Дж. Кесей (J. Casey), вчитель може поєднувати, наприклад, ілюстрації зі звуком, аудіювання із зображеннями, відео із субтитрами, що забезпечуватиме якість та глибину знань школярів);

– покращення оцінювання результатів діяльності учнів (електронні підручники не лише створюють можливості для репрезентації інформації; вони також дають змогу автоматично перевіряти й оцінювати завдання, виконані школярами. Також програмне забезпечення електронного підручника може допомагати вчителю аналізувати найпоширеніші помилки, допущені учнями в ході виконання того чи іншого завдання);

– автоматизація зворотнього зв'язку (коли учень відповідає на запитання або читає вголос, йому важливо почути схвалення своєї відповіді або ж пораду подумати краще. Якщо завдання передбачає коротку відповідь (наприклад, вибір з декількох варіантів правильної), електронний підручник може миттєво оцінити і забезпечити зворотній зв'язок [255]. З цією метою доречно використати звук, колір чи відповідний малюнок або ж додаткові спроби для виправлення відповіді) [151, с. 1806];

– управління освітнім процесом (електронний підручник повинен відповідати потребам учнів, тобто бути особистісно орієнтованим. Більшість із книг забезпечені програмами для виділення тексту чи занотовування важливої інформації; деякі навіть мають функції для створення малюнків. Усі ці можливості сприяють концентрації уваги й удосконаленню знань. Електронні підручники також можуть вміщувати інтерактивні словники, які допомагають дізнатися дефініцію чи переклад, лише натиснувши на потрібне слово. Більше того, існують функції для зміни розміру тексту підручника (як стверджують науковці М. Ґреб (M. Grabe) та К. Ґреб (C. Grabe), причиною збільшення шрифту не обов'язково є проблеми із зором). Великі букви та проміжки між

словами змушують очі рухатися повільніше, даючи учневі більше часу на мисленнєву обробку інформації) [151].

Виокремлені вченими переваги використання електронного підручника сприяють підвищенню ефективності уроку.

Наведемо ще деякі аргументи на користь електронних підручників для вчителів, учнів і батьків, сформульовані вченими ЮНЕСКО. Для учнів електронні підручники, на думку Дж. Ендерсона (J. Anderson), мають три переваги: фізичну, академічну і психологічну [117]. Фізична перевага полягає в тому, що школярів не змушують носити велику кількість підручників у портфелях, – це замінює один пристрій; академічна виражається в покращенні навчальних досягнень учнів через більшу залученість їх до процесу здобуття знань та привабливі функції й інтерфейс [121]; психологічна перевага електронного підручника полягає в підвищенні рівня мотивації та креативності школярів [86; 232].

Електронні навчальні медіазасоби створюють для вчителів нові можливості щодо структурування уроків. Порівнюючи урок з використанням електронного підручника і традиційний, вчені дійшли висновку, що перший має переваги у:

- забезпеченні логічної побудови уроку;
- чіткості візуальних та графічних елементів;
- збільшенні мотивації та зацікавленості учнів [305, с. 125].

Встановлено, що навчання із залученням комп'ютерних технологій цікавіше і привабливіше для більшості школярів, ніж традиційні уроки, оскільки учні можуть обмінюватися даними і власним досвідом на заняттях і навіть зі школярами з інших країн [264, с. 51]. Науковці також вбачають переваги в тому, що новітні технології дають змогу вчителю ефективніше застосовувати особистісно орієнтований підхід до використання таких методів і прийомів навчання як групові завдання, дослідницькі проєкти, вирішення ситуативних завдань, дискусії, складання карт, графіків і діаграм. Усі ці прийоми підвищують активність та креативність учнів, а також привчають

самостійно аналізувати інформацію [354; 361]. Гіпертекст школярі розуміють краще, оскільки його зміст поглиблюють наявні ілюстрації, анімації і відео. Доступні посилання з кожної теми для додаткового опрацювання також збагачують знання дітей та сприяють розвитку особистісної зацікавленості вивченим матеріалом [218, с. 110], а структурна досконалість і правильна побудова забезпечують ефективність електронного підручника, так як інтерактивні елементи запобігають монотонності тексту й відображають ідеї з різних перспектив [189, с. 70].

Ще однією перевагою електронних підручників вважається те, що вони дають змогу учням шукати необхідну інформацію в межах усієї книги, ввівши у пошукове поле ключове слово [121]; розглядати інтерактивні таблиці, малюнки; переходити за посиланням на інші пов'язані ресурси; переглядати відео [232, с. 464], тобто допомагають краще засвоїти навчальний матеріал; заохочують до активного читання, занотовування тексту й виділення основного.

Як зазначають науковці А. Сігель (A. Siegel) і Г. А. Соуса (G. A. Sousa), важлива перевага електронних навчальних медіа над друкованими – це здатність візуалізації будь-якої «зміни». Хорватський учений А. Кобола (A. Kobola) стверджує, що мультимедійний підручник «одночасно задіює різні сенсорні відчуття, гарантуючи тим самим більшу залученість учнів до діяльності в ході уроку, посилює емоції та зацікавленість, активізує індуктивне мислення і сприяє активізації всіх розумових (ментальних) функцій» [203, с. 197].

Кожен урок має певну мету, яка чітко вказує на те, що повинен вивчити учень і яких результатів досягнути. Уроки із використанням електронних підручників дають змогу вчителю швидко й об'єктивно оцінити відповіді школярів, що слугує важливим засобом мотивації учіння [123]. Також ці навчальні книги сприяють формуванню практичних навичок та технік, адже, окрім знань з предмета, школярі активно застосовують вміння користуватися новітніми технологіями [205, с. 123].

Для адміністрації школи і вчителів електронний підручник (або ж навчальний електронний комплекс) дає змогу перевіряти надіслані учнями завдання, проводити моніторинг знань. Також, як зазначає Р. Девід (R. David), впроваджуючи цифрові технології, педагоги вдосконалюють методи навчання, що сприяють покращенню успішності учнів.

Що стосується переваг для батьків, то у розвинутих країнах (наприклад, Сінгапур) деякі школи дають у користування електронні пристрої з усіма необхідними підручниками. Це зменшує витрати на придбання нових навчальних книг [151, с. 1804].

Окрім позитивів, пов'язаних з використанням електронних підручників, дослідники ЮНЕСКО (Д. Блум (D. Bloom), В. Донаді (V. Donadi), А. М. Нур (A. M. Noor) С. Росо (S. Rosso), Р. Сассон (R. Sasson),) акцентують увагу і на негативних моментах, які мають місце у цьому процесі:

- обмежена кількість пам'яті цифрового пристрою;
- не всі вчителі володіють уміннями проведення уроків з використання такого типу підручника [114];
- деякі учні не відчують потреби і не отримують задоволення від використання електронного підручника [197; 233; 259; 306; 363];
- не всі цифрові пристрої підтримують необхідні функції для якісної роботи на уроці;
- технічні засоби захисту авторських прав зазвичай перешкоджають перенесенню електронних підручників на інший комп'ютерний пристрій, що призводить до значних витрат для забезпечення учнів достатньою кількістю копій [151, с. 1805].

На думку естонських науковців (Т. Сарапув (T. Sarapu) та М. Педастре (M. Pedastre)), існують ще й інші обмеження щодо використання електронних підручників у класі. Серед них основними, на їхню думку, є:

- недостатнє забезпечення шкіл комп'ютерами;
- підготовка та розробка уроку з інтерактивними засобами навчання забирає більше часу [210];

– недостатня комп'ютерна грамотність учителів та учнів [114; 281, с. 39–42].

Дослідники переконані, що ефективність електронних підручників на уроці забезпечується шляхом реалізації низки умов, а саме:

– до використання електронного підручника важливо залучити вчителів, адміністрацію школи та фахівців з комп'ютерних технологій [268];

– школи мають бути обладнані цифровими засобами;

– адміністрація школи зобов'язана провести бесіди з учнями і батьками щодо правил використання електронних підручників і цифрових носіїв [211; 349];

– батьки повинні адаптуватися до заміни традиційних підручників електронними [286];

– адміністрація школи має забезпечити належне обслуговування комп'ютерних пристроїв для подовження їхнього терміну придатності [151, с. 1805].

Таким чином, електронний підручник розглядається як якісно новий засіб навчання, який інтегрує елементи класичного підручника (текст, ілюстрації, таблиці тощо) та інтерактивні елементи (аудіо- та відеозаписи, електронні додатки та ін.). Серед переваг використання електронних підручників на уроці зазначають такі: репрезентація інформації та завдань різними видами і формами, покращення оцінювання результатів діяльності учнів, автоматизація зворотнього зв'язку, управління освітнім процесом.

2.4. Аналіз і оцінювання шкільних підручників у напрацюваннях ЮНЕСКО.

Теоретико-практичні засади аналізу й оцінювання підручників були закладені дослідниками ЮНЕСКО у другій половині ХХ століття. У 1974 році на Генеральній конференції ЮНЕСКО вчені підтвердили у своїй програмі важливість розвитку порівняльного підручникотворення. Також науковці

розробили рекомендації, що стосуються навчання для міжнародного розуміння, співпраці, поширення миру та забезпечення прав людини і загальних свобод [264, с. 10]. Прийняття цього документа зніціювало нові серії міжнародних консультацій з підручникотворення в Європі, Латинській Америці та Африці. Більше того, представники ЮНЕСКО зрозуміли, що проблеми сьогодення потребують застосування глобального підходу.

У 1988 в Інституті імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників ЮНЕСКО спільно з німецькою комісією провела конференцію під назвою «Міжнародна консультація з розробки рекомендацій та критеріїв для покращення вивчення головних проблем людства та їхнє відображення у шкільних програмах і підручниках». У матеріалах конференції увага акцентувалася на необхідності вдосконалення методики аналізу й оцінювання шкільних підручників, а найбільший наголос науковці робили на залученні до цього процесу різного роду експертів: авторів, представників міністерств освіти, вчителів, батьків і школярів [264, с. 10]. Вперше рекомендації ЮНЕСКО надавали однакового значення знанням, переконанням і навичкам, які повинен формувати підручник. Це спонукало до нових досліджень, адже стало зрозуміло, що потрібно аналізувати не лише зміст навчальної книги, а й ефективність її використання на уроці. У ході конференції вчені також дійшли висновку, що глобальний підхід до вивчення підручника повинен базуватися на регіональному.

У 1991 році в Австралії (Brisbane) відбулася наступна зустріч експертів з метою узгодження дій видавництва, авторів підручників і вчителів, щоб активно застосовувати розроблені поради на практиці. Також у 1992 році в Інституті імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників науковці запропонували створити Міжнародну дослідницьку мережу груп учених із вивчення підручника як головний діючий орган від егідою ЮНЕСКО [264, с. 11].

Важливу роль у забезпеченні всіх учнів якісними навчальними матеріалами відіграла Декларація та Інтегрована Програма дій з освіти для

поширення миру, забезпечення прав людини та демократії (Париж, 1995 року), яка передбачала позбавлення підручників негативних стереотипів і охоплювала такі аспекти:

- важливо налагодити міжнародну співпрацю з видавництвами підручників;
- навчальна книга повинна висвітлювати явища з різних перспектив, беручи до уваги національне і культурне підґрунтя;
- зміст підручника має базуватися на сучасних наукових здобутках;
- програмні документи ЮНЕСКО та ООН, що стосуються освіти, повинні поширюватися в усі куточки планети для імплементації рекомендацій та покращення якості навчання [264, с. 15].

Вивчення напрацювань дослідників ЮНЕСКО свідчить про те, що підходи до аналізу й оцінювання підручників дуже відрізняються у різних країнах. Найбільше вони залежать від навчальних планів і стандартизованих тестів, які школярі здають на певному етапі навчання. С. Фостер (S. Foster) стверджує, що існує дві традиції, за якими здійснюється аналіз та оцінювання навчальних книг:

- традиція згоди – представники різних країн ведуть переговори, створюють спільні проєкти і проводять дослідження (зазвичай таке оцінювання проводиться міжнародними установами);
- критична традиція – пов'язана з визначеними критичними (відповідно до стандартів, розроблених кожною країною зокрема) і аналітичними (вивчення і порівняння статистичних даних в межах держави) дослідженнями (проводиться на державному рівні) [155, с. 7].

Дослідник Арно Дж. С. Рейнтс (Arno J. C. Reints) стверджує, що для того, щоб оцінити підручник, у першу чергу необхідно з'ясувати його основну функцію. Одностайно такою вважається функція набуття нових знань, тобто освітня. Однак у процесі аналізу потрібно врахувати й інші аспекти, такі як: цільова група, особливості початкової програми, вид підручника, методика викладання предмета [271, с. 142].

Вчений Арно Дж. С. Рейнтс (Arno J. C. Reints) виокремлює комплекс освітніх функцій підручника і об'єднує їх у дві групи (табл. 2.3): перша стосується психологічних функцій – когнітивна, емоційна і регулятивна (метакогнітивна); друга пов'язана з освітнім процесом і охоплює навчальні функції, які важливі до, під час та після завершення процесу вивчення певного матеріалу.

Аналіз табл. 2.3 свідчить про те, що психологічні функції пов'язані з навчальними, адже на кожному із етапів процесу навчання активізуються інші дії, психічні процеси. На яку із функцій слід звернути особливу увагу, – залежить від конкретних факторів (враховуючи особливості та умови, в яких проходить навчання), з яких найважливішими є такі:

Таблиця 2.3

Функції підручника

		Навчальні функції		
		Перед вивченням матеріалу	Під час вивчення матеріалу	Після вивчення матеріалу
	Когнітивна	<ul style="list-style-type: none"> – Активізувати початкові знання; – презентувати нову інформацію; – надати інструкції; 	<ul style="list-style-type: none"> – Формувати знання; – розвивати навички; – поєднувати нову інформацію з уже відомою; – формулювати висновки; – пов'язувати нові навички для використання в житті; 	<ul style="list-style-type: none"> – Провести оцінювання; – порівняти отримані результати з поставленими цілями;
Психологічні функції	Емоційна	<ul style="list-style-type: none"> – пояснити завдання; – зробити їх чіткими; – посилити зацікавленість; – зосередити увагу; 	<ul style="list-style-type: none"> – стежити за концентрацією уваги; – підтримувати мотивацію; – забезпечувати зворотній зв'язок; 	<ul style="list-style-type: none"> – оцінити; – зіставити результати навчання з використаною стратегією; – забезпечити зворотній зв'язок;

	Регулятивна (метакогнітивна)	<ul style="list-style-type: none"> – орієнтуватися на цілі; – вибрати додаткові цілі, завдання; – обрати навчальну стратегію. 	<ul style="list-style-type: none"> – моніторити успішність; – стежити за процесом навчання вцілому; – виправляти недоліки навчальної стратегії; – співпрацювати; – використовувати нові пояснення. 	<ul style="list-style-type: none"> – дослідити вплив навчальної книги на навчальний процес.
--	-----------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Джерело: [271, с. 141].

- потенційні можливості підручника (традиційні навчальні книги мають інші характеристики, ніж електронні (інтерактивність));
- особливості учнів (мотивація, освітній потенціал);
- особливості вчителів (використання класичного (традиційного) підходу чи індивідуального (особистісно орієнтованого));
- особливості навчальної програми (орієнтування на знання або ж на практичні навички) [271, с. 143].

Помітно, що оцінювати всі підручники за якимось одним стандартом неможливо, адже цей процес залежить від багатьох факторів. Беручи до уваги конкретні ситуації, Арно Дж. С. Рейнтс (Arno J. C. Reints) розробив стандарти для аналізу підручника, які охоплюють такі параметри:

1. Види навчальних книг (розрізняють чотири типи підручників, які мають різні функції):
 - теоретичні – містять лише теоретичний матеріал, слугують для набуття нових знань (вважаємо, що їхньою основною функцією є інформаційна);
 - теоретико орієнтовані – включають теорію, що закріплюється запитаннями та завданнями;

- навчальні книги, зорієнтовані на завдання, – представляють різного роду запитання і завдання, які ґрунтуються на поданому теоретичному матеріалі;

- посібники-зошити із завданнями (workbook) – не містять теорії, лише практичні завдання.

2. Рівень знання предмета:

- початковий (настановчий) – вивчення теорії, завдання учень виконує разом з учителем;

- тренувальний (навчальний) – школярі виконують завдання самостійно, лише інколи консультується з учителем;

- рівень спеціаліст (досконалий) – учень самостійно виконує завдання різного ступеня складності.

Помітно, що запропоновані рівні відрізняються ступенем складності завдань, які школярі можуть виконувати самостійно, без допомоги вчителя.

3. Особливості навчальної програми (під час аналізу підручника слід звернути увагу на особливості вивчення предмета, якому присвячена навчальна книга):

- підручник, орієнтований на набуття теоретичних знань (історія, географія);

- підручник, орієнтований на набуття практичних навичок (математика, креслення);

- підручники з рідної та іноземних мов (Додаток Д).

4. Методика використання:

- класичний метод (орієнтований на вчителя: саме він визначає і керує освітнім процесом);

- незалежний метод (орієнтований на учня: він визначає, коли школяр готовий перейти до наступного, складнішого матеріалу);

- метод супроводу або змішаний (підготовку освітнього процесу та зворотній зв'язок забезпечує вчитель, а саме навчання спрямовує учень) [271, с. 144].

На особливу увагу у контексті нашого дослідження заслуговують напрацювання Арно Дж. С. Рейнтс (Arno J. C. Reints), який на основі проведених опитувань і експериментів розробив 18 критеріїв оцінювання якості підручників та інших навчальних матеріалів. Ці критерії стосуються трьох освітніх категорій: зміст, педагогіка, втілення.

1. Зміст:

- відповідність вимогам випускних екзаменів;
- відповідність теорії практичним завданням, перехід від простого до складнішого;
- відповідність навчальній програмі;
- чітке формулювання завдань і цілей;
- правильність й актуальність поданої інформації;
- логічна структура і послідовність;
- усвідомлення поняття «людина» відповідно до універсальної Декларації про права людини.

2. Педагогіка:

- відповідність дидактичної моделі сучасним психологічним потребам навчання;
- можливість внесення змін до пояснень, часу на вивчення певного матеріалу та виконання завдань;
- відповідність навчальних завдань цілям навчання;
- відповідність навчальних завдань сучасним психологічним потребам школярів (інтерактивне, групове, активне навчання);
- відповідність пояснення сучасним психологічним потребам (аспекти прямого пояснення: привертання уваги, зворотній зв'язок, рефлексія).

3. Втілення:

- функціональний і привабливий дизайн підручника;
- дієві й доцільні ілюстрації;
- повноцінне використання всіх елементів навчальної книги;
- читабельність;

- впорядкованість тексту;
- якість усіх аспектів підручника (папір, друк, палітурка).

Поглибили методику аналізу навчальної книги вчені Інституту імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників, які спільно з науковцями ЮНЕСКО розробили власні критерії аналізу й оцінювання підручника:

- компоненти освітньої галузі: система освіти, навчальна програма, процедура грифування, структура видання;
- формальні критерії: бібліографічні посилання, цільова група (рівень школи та вік учнів), розповсюдження;
- тип тексту (вид репрезентації): намір автора (якщо уточнений), описовий текст автора (розповідь), ілюстрації (фото, карти), таблиці, статистичні дані; джерела, вправи та завдання;
- аналіз змісту: точність, довершеність, наявність помилок, відображення сьогодення, вибір тем (наголос, баланс), наявність прикладів, ступінь диференціації, відповідність пропорції фактів і пояснень;
- вид репрезентації: порівняння, зіставлення, проблемно-пошуковий, раціональний, емоційний [264, с. 71].

З огляду на те, що підручник дослідники трактують як модель цілісного процесу навчання, його якість, відповідність цілям і змісту освітньої програми дуже важливі [220]. Перед тим, як підручник потрапляє до рук школярів, його остаточний рукопис повинен бути перевірений і затверджений, що свідчить про відповідність освітнім потребам. Р. Сегуін (R. Seguin) стверджує, що оцінюванню підлягають такі аспекти книги:

- зміст;
- педагогічний підхід;
- укладання підручника (структура);
- мова;
- ілюстрації.

Усі ці аспекти є однаково значущими і недоліки одного спричиняють неточності іншого. Наприклад, невдало підібрані ілюстрації відволікатимуть учня від пояснень у тексті. Так само як занадто довгі та складні речення чи велика кількість незнайомих слів і термінів перешкоджатимуть розумінню і не заохочуватимуть школяра до вивчення змісту [285, с. 51].

Виокремлені для оцінювання аспекти стосуються усіх підручників, однак між ними існують відмінності, зважаючи на предмет, вік школярів, рівень знань. Очевидно, що зміст, педагогічний підхід, укладання (структура) та ілюстрації будуть різними для учнів першого класу і школярів середньої школи. Дослідники вказують на певного роду залежність між аспектом і критерієм, на який слід звернути увагу під час оцінювання підручника: у ході аналізу змісту важливо врахувати особливості предмета, що вивчається; педагогічний підхід, пов'язаний із рівнем знань з предмета; структура підручника аналізуватиметься відповідно до цільової аудиторії.

Р. Сегуїн (R. Seguin) переконаний: щоб адекватно оцінити якість підручника, потрібно дати відповіді на конкретні запитання, що стосуються зазначених п'яти аспектів, – зміст, педагогічний підхід, укладання (структура), мова, ілюстрації [285, с. 52]. Ці запитання можуть слугувати критеріями якості, хоча деякі з них є важливішими, зважаючи на предмет, що вивчається, навчальні цілі, рівень знань з предмета та вік учнів. У додатку Е ми розкрили п'ять головних аспектів, які потребують аналізу, але вчений вважає, що не менш важливо оцінити стиль написання підручника, висновки, які додаються в кінці кожного параграфу або розділу, першу і останню сторінки та взаємопов'язаність навчальної книги.

Стиль

1. Чи раціональний та ефективний стиль підручника?
2. Чи відповідає рівень науковості тексту набутим знанням школярів?
3. Чи не занадто стиль автора наближений до художнього?

Висновок

1. Де розміщені висновки до кожного розділу – на початку чи вкінці?

2. Чи чіткі вони і чи відповідають основним аспектам тексту?

Перша і остання сторінки підручника

1. Чи чітко висвітлює вступ основні цілі підручника та призначення предмета, що вивчається?
2. Чи детальний і чіткий зміст навчальної книги?
3. Чи містить підручник додатки та список використаної літератури? [285, с. 55].

Взаємопов'язаність

1. Чи пов'язані усі розділи підручника єдиною метою, щоб підвищити зацікавленість читача та спонукати до подальшого вивчення тексту?
2. Чи містить навчальна книга спочатку повторення вже вивченого матеріалу з переходом до нового, складнішого? [285, с. 54].

Поглиблюють розуміння підходів до аналізу й оцінювання шкільних підручників, запропонованих дослідниками ЮНЕСКО, напрацювання, що стосуються виду дослідження підручника [264, с. 70].

Перед початком оцінювання книги фахівці радять з'ясувати, якого конкретного результату вони очікують від вивчення, тому обирають вид дослідження:

– лінгвістичне дослідження – дає змогу зрозуміти, як передаються і характеризуються повідомлення, факти, події, процеси, що описані в тексті підручника. Такий вид дослідження показує, чи відповідає вже сформоване сприйняття людей, груп або регіонів тому, як ці речі відображені в навчальній книзі. Усталена «картина» пов'язана із загальною думкою і може підкріплювати вже існуючі стереотипи. Для простої перевірки слід перерахувати прикметники, якими можна описати той чи інший феномен, а потім зробити висновок – чи є він емоційно забарвленим, має позитивну чи негативну конотацію. Також одну і ту ж історію можна розповідати по-різному: наприклад, з позиції постраждалого і злочинця (автор може поєднати ці дві сторони і дати можливість читачеві її самостійно оцінити) [264, с. 70];

– дискурсивний аналіз – також є цінним для дослідників підручників. Він дає змогу зрозуміти, що автор вважає важливим, яку інформацію слід додатково пояснити, а яка приймається як теорема [264, с. 71]. Використовуючи цей тип аналізу, вчені з'ясовують, які теми потребують більшої візуалізації; є основою побудови висновків [310].

Розрізняють індуктивний і дедуктивний підходи до аналізу підручника. Використовуючи дедуктивний підхід, група дослідників встановлює категорії, яким, на їхню думку, повинен відповідати підручник (критерії аналізу формують відповідно до предмета, з якого написана навчальна книга). Індуктивний підхід дає змогу зрозуміти, які змістові частини, основні поняття і види репрезентації подано в підручнику.

Цікавими є напрацювання вчених ЮНЕСКО, які стосуються вибору методів аналізу підручника:

– кількісний метод – визначає частоту і об'єм тексту і дає змогу зрозуміти, скільки разів вживається певний термін або слово, а також скільки місця в підручнику відведено на тему. Застосовуючи цей метод, можна з'ясувати, на чому автор підручника акцентує увагу, проте неможливо інтерпретувати цінності, які несе текст [250; 264, с. 67]. В ході дослідження Р. Гілберт (R. Gilbert) дійшов висновку, що достовірність кількісного методу є достатньо висока, проте покладатися лише на нього не варто; доцільно використовувати ще метод якісного дослідження (вони доповнюють один одного) [161, с. 63];

– якісний метод – інтерпретаційний аналіз, який розкриває припущення і наміри (що намагався донести автор). Цей вид аналізу здебільшого залежить від ціннісної системи дослідника підручника і його розуміння тексту [264, с. 67].

Відомо також методи аналізу предметно орієнтованого тексту:

– дидактичний аналіз – пов'язаний з методичним підходом до теми і розкриває педагогіку тексту;

– змістовий аналіз – досліджує сам текст (що ми дізнаємося, чи відповідає він науковим фактам, чи точно розкриває суть теми) [264, с. 67].

Інший підхід до класифікації методів аналізу й оцінювання підручників пропонує науковець журналу IARTEM, що тісно співпрацює з ЮНЕСКО, Дж. Мікк (J. Mikk). Він вважає, що методи аналізу підручників можна розділити на три групи:

– першим і найбільш уживаним визнано опитування, проведені серед учителів, батьків та учнів щодо різних аспектів якості підручника. Розробкою питань для такого виду аналізу займалося чимало вчених, серед них відомі такі: М. Раух (M. Rauch), Солей (M. Tholey), М. Л. Тамашевкі (L. Tamaschewki), Г. Тисон-Берштайн (H. Tyson-Berstein). Зазначений метод простий у використанні, а запитання можуть стосуватися всіх аспектів якості підручника;

– друга група методів передбачає аналіз підручника, який полягає у підрахунку кількості певних характеристик навчальної книги, при цьому базуючись на закріплених правилах (наприклад, визначення довжини слів і речень дає змогу науковцеві обчислити показник читабельності підручника). Такий метод зазвичай комп'ютеризований і стосується шкільних підручників [238, с. 121];

– третьою групою методів є експериментальне дослідження підручника, яке зазвичай проводять у школах. Такий спосіб аналізу навчальної книги є найоб'ємнішим і потребує значних матеріальних витрат, тому його радять використовувати як заключний етап оцінювання підручників, тобто після кількісного аналізу на читабельність.

Експериментальне дослідження підручника може передбачати дві цілі:

– переконатися, що новий підручник дійсно відповідає усім вимогам і може повноцінно використовуватися у школах;

– порівняти, який з двох або більше підручників є кращим для школярів.

Для того, щоб зрозуміти, чи підходить підручник учням, потрібно з'ясувати:

- які учні повинні брати участь в експерименті;
- які додаткові завдання можна розробити відповідно до змістового наповнення навчальної книги;
- який відсоток правильних відповідей учнів на основі вивченої теорії з підручника є прийнятним.

Для експериментального дослідження варто підібрати групу школярів, які володіють середнім рівнем знань або вище середнього. Що стосується добору завдань до змісту підручника, то тут важливо дотримуватися вимоги, що усі теми і підтеми повинні бути відпрацьовані на практиці. Підручник має бути збалансованим, включаючи як текст, ілюстрації, так і схеми, таблиці, а також практичні завдання.

Для того, щоб визначити рівень складності підручника, можна провести тест на розуміння тексту. Цей метод полягає у видаленні кожного n -ного слова з тексту і вписуванні учнями їх самостійно. Чим вищий відсоток правильного заповнення пропусків, тим простішим вважається текст для розуміння. У своїй дослідницькій роботі такий метод часто застосовували Дж. Р. Бормутс (J. R. Wormuth), Р. Б. Кене (R. B. Kane), І. А. Репопорт (I. A. Rapoport), М. А. Хетер (M. A. Hater) та інші [238, с. 123].

Науковці вказують на ще одну вимогу до використання тестів як методу оцінювання підручника: важливо з'ясувати, який рівень його складності є оптимальним. Для цього слід розглянути три критерії: оптимальний рівень розуміння тексту; рівень запам'ятовування (научуваності); тест на розуміння прочитаного. Рівень розуміння та научуваності визначаються за допомогою запитань до учасників експерименту, яким дають достатньо часу на опрацювання як самого тексту, так і завдань. Відмінність у визначенні рівня розуміння і научуваності полягає в тому, що у першому випадку школярі можуть використовувати текст при формулюванні відповідей, а у другому – учні виконують завдання самостійно, попередньо прочитавши певний уривок.

Як зазначає Дж. Р. Бормутс (J. R. Wormuth), у США існує стандарт для визначення рівня розуміння тексту, згідно з яким підручник підходить для

самостійного опрацювання учнями, якщо ті розуміють 90% інформації. Якщо ж ця цифра становить 75%, то такий уривок слід вивчати з учителем. Фахівці в галузі розвитку навичок читання Г. П. Сміс (H. P. Smith) та Е. В. Дехант (E. V. Dechant) переконані, що підручник вважається занадто складним, якщо учні можуть розуміти менше ніж 85% інформації [238, с. 127]. Якщо ж текст навчальної книги незрозумілий для школярів, пропонують два виходи з цієї ситуації: можна замінити складні уривки тексту простішими або ж зменшити кількість інформації. Звичайно, під час скорочення тексту потрібно уважно стежити, щоб не упустити матеріал, обов'язковий для вивчення [238, с. 128].

Комп'ютерні технології дають можливість швидко і легко зібрати дані, тому дослідник може поєднати різні методи аналізу і використати переваги кожного. Існує ряд тестових програм для комп'ютеризованого якісного аналізу різного виду текстів. Як правило, вони можуть обробляти текстові файли, картинки, аудіо- та відеоматеріали. Ці програми детально аналізують виділені частини підручника. Деякі сторінки можуть показувати посилання на інші документи, які комп'ютер класифікує на різні сім'ї (відповідно до видавництва, автора, дати виходу). Вони дають можливість точно і швидко здійснити аналіз тексту.

Існує і так званий міжкультурний (кроскультурний) аналіз, який застосовується, коли потрібно дослідити культурні особливості, відображені в підручниках. Кожна сторона вивчає свої зразки, а тоді разом порівнюють результати. Для точності й ефективності такого способу важливо переконатися в тому, що всі учасники експерименту однаково розуміють суть головних понять і категорій аналізу. Наведемо аспекти оцінювання, розроблені Міністерством освіти Канади, які спрямовані на те, щоб перевірити, чи допомагає шкільний підручник учневі:

- оцінити важливість культурного різноманіття;
- зрозуміти, що вірування і звичаї важливі для тих, хто їх наслідує;
- переконатися, що всі расові та етнічні групи володіють певними рисами;

- забезпечити толерантне ставлення до расових, етнічних груп і особливостей на основі індивідуальної важливості (вартісності) [221];
- розкрити поняття стереотипів, щоб правдиво вникнути в суть інших расових чи етнічних груп;
- критично дослідити расові та етнічні стереотипи;
- вивчити власні цінності та ставлення [264, с. 69].

З метою визначення якості двох навчальних книг Дж. Мікк (J. Mikk) пропонує використовувати експериментальне порівняння підручників, яке здійснюється з урахуванням чотирьох факторів:

- учні: можливості, мотивація, початкові знання з предмета, здоров'я, старанність;
- вчителі: професійна компетентність, ставлення до викладання, старанність;
- підручник: зміст, зрозумілість, ілюстрації, методи навчання;
- оцінювання результатів навчання: складність завдань, час, відведений для виконання.

Щоб порівняння підручників було об'єктивним, дослідники радять забезпечити рівноцінні умови для школярів, які навчаються за двома підручниками (тоді розбіжності в результатах навчання будуть відображати саме рівень якості навчальних книг):

- учні у двох групах мають представляти інтереси всіх своїх однолітків;
- вони повинні працювати з двома підручниками одночасно (такий підхід використовують, коли зміст навчальних книг значно відрізняється);
- початкові знання, можливості учнів у двох групах мають бути приблизно однакові;
- експеримент можна проводити у формі «перехресних груп», який поділяється на два етапи: на першому етапі група А використовує підручник № 1, а група Б – навчальну книгу № 2; на другому – школярі обмінюються підручниками. Після закінчення опрацювання книг можна оцінити результати.

Так як обидві групи ознайомилися з підручниками, то відмінності у знаннях, вважає Дж. Мікк (J. Mikk), вкажуть саме на якість одного з них [238, с. 132]. Ймовірно, що вчителі підійдуть до навчання за новою книгою з більшим ентузіазмом, ніж за традиційною. Щоб скоротити похибку, експеримент «перехресних груп» радять проводити в межах одного класу, коли половина учнів використовує один підручник, решта – інший, проте пояснення вчителя залишаються однаковими для усіх. У другій частині експерименту учні обмінюються книгами. Експеримент «перехресних груп» є ефективним методом для зменшення суб'єктивних факторів під час дослідження й оцінювання підручника, хоча він має свої недоліки: основним є зниження мотивації учнів під час проходження другого етапу експерименту; важливо також зазначити, що такий метод доцільний лише тоді, коли основною метою навчання є набуття нових знань [238, с. 133].

Вважаємо, що процес оцінювання підручника є дуже важливим, адже дає змогу визначити основні недоліки рукопису і розробити рекомендації для авторів, щоб створити справді ефективний засіб навчання.

Р. Сегуїн (R. Seguin) виокремлює такі основні етапи оцінювання підручника:

- призначення невеликої групи фахівців з оцінювання для детального ознайомлення з рукописом (фахівці повинні підбиратися з різних галузей: психолог, науковець, практикуючий вчитель, дизайнер, художник та ін.);

- кожен фахівець читає текст, звертаючи особливу увагу на ті аспекти, у яких він найбільш компетентний, занотовуючи певні недоліки, спостереження, коментарі, і вносить свої рекомендації [285, с. 57];

- члени групи з оцінювання зустрічаються і порівнюють результати аналізу. Обговорення ведеться під наглядом керівника групи і дає можливість дійти таких висновків: відмінно (можливі лише незначні зауваження до автора); добре (з невеликою кількістю зауважень і внесення поправок, запропонованих групою фахівців з оцінювання); задовільно (в такому випадку автор змушений

змінити певні частини тексту); незадовільно (передбачає повернення рукопису автору на доопрацювання).

Кінцевий рукопис, перевірений групою фахівців, передається вчителям-предметникам. Вибирають 4–5 учителів для детального опрацювання підручника, які повинні дати свої коментарі та рекомендації; отримані результати обговорює група фахівців, затверджує їх і передає автору.

Розроблено також певні вимоги щодо оцінювання підручників вчителями:

- основною умовою є те, щоб кожен наступний учитель не мав змоги дізнатися про враження від підручника свого попередника;
- недоліки, які помітив лише один педагог, не братимуться до уваги, якщо вони не знижують ефективності підручника як засобу навчання [285, с. 58];
- якщо 3–4 вчителі зафіксували однакові недоліки, група фахівців повинна їх розглянути і розробити можливі шляхи усунення.

Зворотна реакція вчителів і школярів неабияк впливає на результати оцінювання підручника [106]. Після тестування пробної версії педагоги повинні відповісти на такі запитання:

1. Чи зміст підручника цікавий для учнів?
2. Чи добре адаптований зміст до цілей і завдань предмета й рівня знань учнів?
3. Чи можна продовжувати вивчення предмета без труднощів?
4. Чи адаптована лексика підручника до віку і рівня знань учнів?
5. Чи добре зрозумілий для школярів текст?
6. Чи доцільне використання ілюстрацій і чи стимулюють вони учнів до подальшого вивчення?
7. Чи легко застосовувати педагогічний підхід, використаний у підручнику, і чи відповідає він цілям навчання?
8. Чи слугують завдання в підручнику засобом для оцінювання навчальних знань школярів? Чи відповідають вони рівню складності?

9. Чи простий підручник у користуванні для вчителів і школярів?

10. Чи дають можливість умови навчання повноцінно використовувати підручник [285, с. 60]?

Науковці ЮНЕСКО переконані, що не усі вчені та вчителі можуть якісно оцінювати підручники. Вони сформулювали вимоги, яким, на їх погляд, мають відповідати ті, хто залучається до цього виду оцінювання, а саме:

- володіти високим рівнем кваліфікації і професійним досвідом у певній освітній галузі (викладання, розробка навчальних програм, шкільна психологія, наукові дослідження, підготовка навчальних книг, укладання підручників) [240];

- не бути особисто залученим до розробки рукопису, який оцінюється;

- постійно поповнювати свої знання щодо різних етапів створення нових підручників;

- пройти спеціальну підготовку для оцінювання підручників, щоб усвідомлювати всі аспекти і головні труднощі створення рукопису [285, с. 56].

Заслуговує уваги розроблений підручникомознавцями Інституту імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників розподіл обов'язків між фахівцями з оцінювання навчальних книг:

- зміст – вчителі, методисти, працівники міністерства освіти, особливо ті, хто залучений до складання навчальних планів і програм;

- педагогічний підхід – фахівці з предмету, шкільні психологи;

- написання – лінгвісти, редактори, автори, видавництва;

- ілюстрації – спеціалісти з предмету, вчителі, художники, дизайнери, програмісти;

- презентація та структура – редактори і працівники видавництва.

Коли країна з тих чи інших причин не може забезпечити якісного аналізу й оцінювання підручників, на допомогу їй приходять міжнародні організації, такі як ЮНЕСКО, що сприяє поглибленню аналізу цього виду навчальної літератури. Як стверджує Ф. Пінджел (F. Pingel), такий вид дослідження

використовується тоді, коли науковці в галузі шкільної освіти шукають інноваційні шляхи покращення якості підручників. У багатьох випадках конференції з питань підручникотворення більше нагадують наукові засідання чи педагогічні семінари. Як правило, вчені та вчителі обговорюють власний досвід і намагаються впровадити те, що порадили колеги.

Проте дослідження підручника не можна зводити лише до теоретичного аналізу, оскільки його метою є практичний результат, який може впливати на навчальні програми і навіть привертати увагу громадськості (проблемні питання бувають спірними та інколи можуть зачіпати національні інтереси). Тому, приступаючи до аналізу й оцінювання шкільних підручників, найперше слід залучати до цього процесу представників міністерств освіти країн [355]. Перед запуском проєкту з міжнародного вивчення навчальної книги важливо налагодити роботу з міністерствами, авторами і видавництвами. Якщо вчителі, дослідники чи державні установи хочуть порівняти власні підручники із іноземними книгами, виданими в інших країнах, вони повинні надати експертів, які будуть займатися цими питаннями. Проблема полягає не лише у фінансовому забезпеченні, а й у підборі кваліфікованих кадрів [264, с. 27]. Коли ж проєкт аналізу й порівняння навчальних книг затверджено, необхідно обрати зразки підручників. На цьому етапі науковці інформують один одного щодо навчальної програми і загальних положень з вивчення певного предмета. Р. Фіала (R. Fiala) стверджує, що для аналізу іноземних підручників необхідно порівняти:

- відповідність рівнів школи;
- початок вивчення предмета, підручник з якого аналізується;
- особливості навчальної програми (головні цілі навчання; обов'язкові та додаткові теми для вивчення; час, відведений на опрацювання тем і предмета в цілому; наявність у вчителів доступу до додаткової інформації, навчальних матеріалів тощо).

Сама по собі навчальна програма репрезентує компроміс, досягнутий освітніми агентами, який містить більше аспектів, ніж ті, що є видимими. Вона

охоплює усі сфери освітнього процесу (зміст предметів, педагогічні методи і підходи, різні види оцінювання успішності учнів, відповідні ресурси для організації і впровадження навчальних програм).

Процедура затвердження підручника впливає на видавництва й авторів ще до того, як навчальна книга потрапляє до рук учителів та учнів. Все більшої популярності набуває ідея місцевого затвердження, особливо з боку педагогів, так як дає більше свободи для врахування особистих потреб і робить ринок підручників гнучкішим [246]. У багатьох країнах вибір підручників визначається екзаменаційними стандартами, які є на різних рівнях навчання [129; 264, с. 29]. Інколи працівники шкіл отримують книгу для вчителя, яка містить розробки уроків, додаткові пояснення, конкретизує намір автора, як донести певну інформацію. Однак, незважаючи на те, що аналіз книги для вчителя може принести хороші результати, оцінювати навчальні книги для школярів вчені Інституту імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників спільно з науковцями ЮНЕСКО радять окремо, оскільки учень повинен розуміти зміст книги самостійно. Помилково, якщо навчальна книга вміщує скорочений або ж спрощений варіант матеріалу, який вивчається, лише через те, що необхідна інформація знаходиться у книзі для вчителя [264, с. 30].

Наступним кроком у затвердженні проекту аналізу підручників є вибір зразків. Щоб з'ясувати, які навчальні книги найчастіше використовуються, слід врахувати думку вчителів і продавців. Асоціації вчителів інколи проводять власні дослідження та опитування. Дуже багато залежить від фінансових можливостей шкіл і батьків, а також є чимало вчителів, які надають перевагу роботі з одним і тим самим підручником протягом тривалого часу. Ціль і масштаби дослідницького проекту визначатимуть вибір книг, які є у широкому використанні, або застарілі версії підручників чи нові, що користуються меншим попитом на ринку [264, с. 30]. Після вибору зразка та узгодження цілей проекту дослідникам слід конкретизувати методи аналізу.

Так як більшість проєктів, що мають справу з дослідженням підручника, передбачають вивчення структури, то зазвичай використовується змістово-орієнтований підхід. З погляду педагогіки, такий підхід дослідження є результативним, оскільки дає змогу спершу розкрити концепцію навчальної книги, а тоді вже відповісти на запитання, якою мірою зміст підручника відповідає парадигмі навчання [264, с. 70]. При перевірці змістового наповнення теми науковці спершу повинні визначитися з типом її репрезентації (наприклад, інформація та пояснення чи обширність і глибина знань). Дж. Херліхі (J. G. Herlihy) пропонує три види репрезентації:

- демонстративно-описова;
- пояснювальна;
- дослідницько-доказова (аргументована) [179, с. 7].

Поглиблюють теорію шкільного підручника напрацювання дослідників ЮНЕСКО, які стосуються покращення загальної якості навчальних книг. Пріоритетним у цьому аспекті є зміна парадигми навчання, що передбачає набуття навичок і компетентностей, а також відмову від механічного запам'ятовування фактів [353]. Д. С. Ричен (D. S. Rychen) і А. Тіана (A. Tiana) переконані, що зміст навчальної книги не можна розглядати самостійно (окремо), адже він покликаний реалізувати певну ціль (наприклад, розвивати критичне мислення, формувати поняття і розуміння часу і простору, усвідомлювати свою відповідальність і значущість у суспільстві тощо) [279]. Окрім цього, зміст підручника має забезпечувати набуття тих умінь і навичок, які варто формувати у процесі навчання.

З 1980-х років методика укладання підручників урізноманітнілася і стала складнішою, тому автори часто додають інформацію, як правильно використовувати навчальну книгу для досягнення більшої ефективності [356]. Якщо ж пояснення автора відсутнє, то при аналізі підручника науковцям доречно розробити інструкцію, щоб краще зрозуміти методичну парадигму, відповідно до якої його створено.

На вибір критеріїв змісту та способів його відображення в підручнику суттєво впливає парадигма освітнього процесу. Як наслідок, укладання підручника у різних країнах, які використовують різні навчальні моделі, буде відрізнятися навіть у межах однієї теми [293]. Саме тому, порівнюючи навчальні книги на міжнародному рівні, науковцям слід узгодити, чи будуть вони враховувати методи навчання, які необхідні з огляду на дослідження якості освіти, чи лише зацікавлені в питаннях, пов'язаних зі змістовим наповненням [264, с. 71].

Таким чином, аналіз і оцінювання шкільних підручників дослідники ЮНЕСКО вважають трудомістким процесом, що потребує залучення значної кількості кваліфікованих кадрів, забезпечення поетапності цього процесу та дотримання відповідних вимог, а також розробку спеціального інструментарію, за допомогою якого можна досліджувати цей вид навчальної літератури, – критеріїв оцінювання якості підручників та відповідних методів збору інформації про зазначений феномен. Акцентовано увагу на міжкультурному (кроскультурному) аналізі підручників, який дає змогу використати іноземний досвід для покращення національної системи дослідження навчальних книг.

Висновки до розділу 2

У процесі вивчення напрацювань учених ЮНЕСКО встановлено відсутність універсального визначення поняття «підручник». Найповніше цей феномен трактується як навчальний засіб або їх сукупність, що містить систематизовані знання з окремої галузі, дидактично відповідає певному освітньому рівню й віку учнів, реалізує розвивальну та формувальну функції і забезпечує набуття школярами знань (І. Івіц (I. Ivić), А. Рескан (A. Пескан)). За матеріалами ЮНЕСКО сформульовано низку вимог до підручника: навчальна книга має вдало поєднувати минуле, теперішнє та майбутнє (тобто створювати певний часовий простір); пропонувати педагогові способи подачі нового

матеріалу, з одного боку, а з іншого – бути самовчителем, що компенсує нестачу кваліфікації педагога; висвітлювати методичні та програмні ідеї.

Визначено поняття «інноваційний підручник», який дослідники (Г. Дакмара (G. Dakmara) та Б. Джін (B. Jean)) трактують як такий, що має найбільш знайомий для учнів формат (комікс, журнал, комп'ютерні технології). Інновація також полягає у використанні веб-ресурсів та матеріалів з інших країн. З'ясовано роль книги для вчителя та інших елементів навчально-методичного комплексу в повноцінній реалізації підручником своїх функцій.

Науковці ЮНЕСКО розробили низку заходів щодо ефективного використання підручника в навчальному процесі: навчання вчителів та авторів; наявність відкритого доступу до зразків і критеріїв оцінювання навчальних книг; заснування незалежних освітніх медіалабораторій в рамках освітніх закладів для аналізу, тестування й оцінювання нових підручників тощо.

На основі напрацювань підручникомознавців цієї організації розкрито сутність поняття «навчальна програма». Виокремлено основні компоненти цього нормативного документа: цілі, завдання, цінності, принципи (якими слід керуватися в ході освітнього процесу). Констатовано, що найважливішим принципом розробки навчальної програми є якість, а допоміжними – принципи співвідносності, балансу, інтеграції та пов'язаності, доступності, всеосяжності гнучкості. Визначено основні вимоги до створення навчального плану: відповідність філософії освіти та навчальній програмі, реалізація сучасних підходів до навчання й оцінювання, врахування вимог до інтегрованого навчання. Наголошено на важливості відповідності підручника навчальному плану, а також цілям і завданням чинної навчальної програми.

Чимало напрацювань дослідників ЮНЕСКО стосується освітнього, виховного та розвивального потенціалу шкільного підручника. Щодо освітнього потенціалу, то підручникомознавці вважають книгу важливим джерелом інформації, яке ґрунтується на останніх наукових дослідженнях і педагогічній практиці. Підкреслюється зв'язок освітньої функції підручника із виховною, оскільки репрезентація та інтерпретація знань у підручнику

вважаються важливим засобом передачі норм, цінностей, моделей соціальної поведінки.

Встановлено, що основними виховними завданнями є належне відображення в книзі культурних цінностей, зокрема культури власного народу та міжкультурної свідомості; реалізація принципу гендерної рівності. Призначення підручника вчені вважають і в тому, щоб формувати в учнів повагу і толерантне ставлення до різних віросповідань, які існують у світі.

Якісний підручник, на думку дослідників, має бути позбавлений стереотипів та упередженого ставлення до людей, чого можна досягти за умови застосування таких стратегій: використання мови, позбавленої упереджень; відображення різноманітних самобутностей, притаманних певній культурі й народу; залучення прав людини.

Окремий аспект досліджень науковців, які співпрацюють з ЮНЕСКО, – належна репрезентація в підручниках питань миру. Наголошується на необхідності імплементації поняття миру в повсякденні ситуації: мирні стосунки між членами сім'ї, сусідами, колегами тощо; застосування принципів миру у ставленні до навколишнього середовища та толерантності до різного роду меншин (а не лише як протидія війні).

Показово, що питання миру розглядається дослідниками у взаємозв'язку з ідеєю сталого розвитку школярів, що актуалізує проблему розвивального потенціалу підручника, а також підкреслює його взаємозв'язок із виховним потенціалом. Виокремлено основні принципи створення підручника для забезпечення миру та сталого розвитку школярів: покращувати якість навчання; популяризувати цінності, ставлення та навички навчання для життя у глобалізованому суспільстві; навчати учнів розуміти поняття миру та поширювати його на міжнародному рівні.

Науковці ЮНЕСКО обґрунтували різні підходи до визначення поняття «електронний підручник», проте найбільш вдалим вважаємо дефініцію учених С. Лакети (S. Laketa) і Д. Дракуліца (D. Drakulić), яка підкреслює наявність у такому виданні двох видів ознак – традиційної навчальної книги та

мультимедійного електронного видання. Розкрито педагогічні засади розробки і створення електронних підручників для закладів загальної середньої освіти (С. Лакета (S. Laketa), Д. Дракуліц (D. Drakulić), Г. Гаролд (H. Harold), М. Вассіліоу (M. Vassiliou), Дж. Паскуієр (J. Pasquier), Дж. Моннард (J. Monnard), зокрема поглиблено розуміння призначення електронного підручника, які стосуються переваг та певних обмежень використання електронних навчальних книг на уроці, а також аргументів на користь електронних підручників стосовно учнів, учителів, батьків.

Встановлено, що теоретико-практичні основи аналізу й оцінювання підручників закладені науковцями ЮНЕСКО у другій половині ХХ століття. Напрацювання дослідників стосуються двох аспектів – розробки критеріїв оцінювання якості підручників та відповідних методів збору інформації про книгу. Загальнодидактичним критерієм визнано функції підручника. Однак на особливу увагу заслуговує підхід Арно Дж. Рейнтса (Arno J. Reints), який обґрунтував 18 критеріїв оцінювання якості підручників та інших навчальних матеріалів, що стосуються таких освітніх категорій: зміст (відповідність навчальній програмі, правильність й актуальність поданої інформації та ін.); педагогіка (відповідність дидактичної моделі сучасним психологічним вимогам; можливості використання інтерактивного, групового й активного навчання та ін.); втілення (читабельність, дієві й доцільні ілюстрації та ін.). Зазначимо, що оцінюванню підлягають такі аспекти книги: зміст, педагогічний підхід, укладання (структура) підручника, мова, ілюстрації. Розрізняють кількісний та якісний методи аналізу підручника (Р. Гілберт (R. Gilbert)). Інший дослідник, Дж. Мікк (J. Mikk) виокремлює три групи методів аналізу книги: опитування, проведені серед учителів, батьків та учнів; аналіз, який полягає у підрахунку кількості певних характеристик навчальної книги; експериментальне дослідження підручника, яке зазвичай проводять у школі.

Основні положення першого розділу дисертації відображені в таких публікаціях автора: [58; 59; 62; 53; 64; 65; 67; 73; 126].

РОЗДІЛ 3

РЕАЛІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ ЮНЕСКО В ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

3.1. Досвід ЮНЕСКО зі шкільного підручникотворення: практичний аспект

3.1.1. ЮНЕСКО про ефективність діяльності галузі шкільного підручникотворення

Умови та труднощі, які виникають у процесі підручникотворення, різні у різних країнах. У першу чергу це залежить від фінансового становища держави та усвідомлення урядом важливості освітньої галузі.

Якість підручника визначається насамперед добром змістового наповнення, яке учень має опанувати. Проте науковці ЮНЕСКО переконані, що вивчення будь-якого предмета повинно супроводжуватися формуванням ціннісного уявлення школяра про життя людей і взаємозв'язки між ними. Цінності неможливо вивчити ізольовано, вони мають бути інтегровані в кожен предмет [362, с. 4].

На основі попередньо опублікованих документів вчені ЮНЕСКО розробили якісні характеристики підручників та інших навчальних матеріалів. Отже, науковці переконані, що навчальні книги:

- необхідні для забезпечення ефективного правового навчання [311, с. 20];

- є продуктом довготривалої розробки навчальної програми, в якій регулярний аналіз, реформування освітнього педагогічного процесу і внесення змін до особливостей оцінювання – постійні елементи, які потрібно вдосконалювати відповідно до розвитку суспільства;
- інтегрують принцип прав людини у зміст навчальних матеріалів і педагогічний процес, що навчає мирного вирішення конфліктів [311, с. 19], гендерної рівності, сприяє уникненню дискримінації та інших ставлень для «вміння жити в суспільстві» [143; 159];
- сприяють навчанню, яке передбачає досягнення кінцевої мети за допомогою висвітлення різних перспектив, поєднання педагогічних стилів для набуття знань, навичок і ставлень;
- враховують рівень знань та успішність учнів, лінгвістичне середовище, потреби школярів як ключовий фактор розробки навчальних матеріалів;
- сприяють навчанню, що заохочує до активної участі всіх, хто залучений у педагогічний процес;
- є доступними, тривалими у використанні й фінансово необтяжливими для всіх учнів [344].

Дослідники зазначають, що оновлення змісту освіти і навчальної програми повинно передувати розробці рукопису на 1–2 роки, щоб навчальна книга точно відображала цілі й завдання навчання. Якщо країна не може самостійно проводити такі реформи, то підручникомознавці радять урядовцям залучати представників міжнародних організацій, які планують і розробляють основу проєкту, а згодом добирають кваліфікований персонал або ж самостійно готують фахівців для його здійснення [285, с. 7].

Дослідники вказують на тісний взаємозв'язок між якістю навчальних матеріалів і досягненням освітніх цілей. Особливо ця залежність відчутна в державах, де відсутній або обмежений доступ до різного роду джерел інформації. Метою діяльності уряду має стати розробка відповідної навчальної програми, забезпечення учнів якісними підручниками у різних форматах

(традиційний, електронний, навчальна платформа), їх аналіз і постійне оновлення з додаванням новітніх ідей, використовуючи комп'ютерні технології, та формування нових перспектив для розвитку освітньої галузі.

ЮНЕСКО сформулювала основні цілі для досягнення прогресу в галузі підручникотворення, зокрема:

- забезпечувати підтримку цієї галузі на різних етапах підручникотворення в країнах, що розвиваються, та низькорозвинених державах;
- обговорювати фундаментальні принципи підручникотворення з урахуванням конкретної місцевої специфіки;
- сприяти розвитку політики підручникотворення (Додаток Ж);
- допомагати розвитку національної видавничої галузі;
- пропагувати звичку читання;
- проводити й ініціювати дослідження в галузі підручникотворення;
- поширювати й обмінюватися інформацією щодо останніх новинок і наукових пошуків та досягнень [321, с. 26].

На особливу увагу заслуговують виокремлені дослідниками умови ефективної роботи галузі шкільного підручникотворення:

- навчання фахівців з аналізу та оцінювання, голів комітетів з питань підручникотворення, належна підготовка працівників цих структур;
- розробка системи якості;
- покращення рівня забезпечення технологіями;
- зменшення витрат на видавництво і налагодження мереж розповсюдження [321, с. 21].

Поглиблюють розуміння зазначеного сформульовані вченими принципи діяльності в галузі шкільного підручникотворення:

- навчання персоналу і збільшення видавничих потужностей;
- дослідницька діяльність;
- захист інтересів.

Для введення в дію принципу навчання персоналу галузі і збільшення видавничих потужностей вчені рекомендують встановити критерії якості, які стосуються не лише укладання підручника і його кінцевого вигляду, а й рекомендують запровадити вимоги до учасників процесу створення навчальних книг [359]: проводити регулярні моніторинги якості, брати участь у міжнародних конференціях і майстер-класах, щоб застосовувати теоретичні розробки науковців на практиці.

Особливого значення дослідники надають міжнародним семінарам і тренінгам з питань аналізу й оцінювання підручників [321, с. 21]. У ході таких заходів спочатку науковці, видавництва, автори і представники міністерств освіти визначають спільну мету і методи роботи. На другому етапі учасники семінарів беруть участь у різного роду майстер-класах, під час яких аналізують та оцінюють представлені екземпляри підручників разом. Третій етап передбачає висловлення рекомендацій кожним учасником семінару. Проведення таких заходів дає змогу розглянути велику кількість ідей та спільно сформулювати висновки, враховуючи міжнародні цінності, зв'язки, а також дослідити проблемні питання з різних перспектив [321, с. 22].

В аспекті дослідницької діяльності ЮНЕСКО зобов'язується поширювати ідею необхідності покращення підручників за допомогою звітів про виконану роботу в певних країнах, розміщення інформації на веб-сайтах та шляхом розсилки електронних брошур науковцям, залученим у галузь підручникотворення в усьому світі [321, с. 23].

Принцип захисту інтересів передбачає необхідність створення належних умов видавництвам, розповсюдження і зберігання підручників у кожній країні, а також забезпечення держав потрібною кількістю книг для сприяння поширенню ідеї сталого розвитку (наприклад, заохочення людей у всьому світі до відвідування бібліотек, які обладнані усім необхідним: різними видами літератури, цифровими носіями для роботи з електронними підручниками та ін.).

Науковці К. Бругеїллес (C. Bruggelles) та С. Кромер (S. Cromer) переконані, що підручник повинен бути доступним, зрозумілим і якісним (технічно та навчально). Це можливо лише за дотримання таких умов:

- забезпечення належного аналізу й оцінювання підручника;
- налагодження роботи на всіх етапах видання і доставки книги;
- відповідності підручника сучасним потребам школи і суспільства [115, с. 16].

З іншого боку, дослідники ЮНЕСКО сформулювали низку проблем, які перешкоджають досягненню цілей:

- небажання змінюватися. Звичайно, що конструктивні зміни потребують відкритості до нових ідей, підходів та прийняття інновацій на різних рівнях, ініційованих учителями, батьками та громадами. Це також передбачає детальний перегляд управління видавництвами та забезпечення професійного розвитку авторів, ілюстраторів, редакторів та вчителів. Небажання змінюватися з боку урядовців та вчителів може виникати через недовіру до новітніх технологій, які мають забезпечити якісне навчання хоча б на тому рівні, що і використання вже традиційно усталених методів та підручників. Іншою причиною небажання змінюватися є довготривала залежність країни від низки зовнішніх факторів. Наприклад, держава, яка десятиліттями використовувала іноземні підручники (з історичних причин), адаптовуючи їх до місцевих потреб, не буде готова одразу сформувати власну національну галузь підручникотворення [307, с. 29];

- брак часу. Неусвідомлення важливості внесення змін до навчальної програми та підручників ставить ці проблемні питання на другий план, оскільки проведення певних змін потребує значних затрат як часу, так і ресурсів;

- нестача ресурсів, застаріле обладнання. Дослідження, проведене широкомасштабною комісією робочої групи з питань освіти, свідчить про те, що в країнах Африки один комп'ютер припадає на 150 учнів та менш ніж 20% з них мають доступ до мережі Інтернет за межами школи [307, с. 30; 321, с. 27];

– конфлікт урядових інтересів (пріоритетів). Найперше йдеться про проблему якості зовнішнього вигляду та змістового наповнення навчальних книг. Підручники, видані протягом останніх десятиліть, характеризуються значним покращенням оформлення: тверда палітурка, якісний папір, кольорові та привабливі ілюстрації. Звісно, це дуже важливо, але за умови, якщо змістове наповнення підручника також відповідає усім вимогам. Іншою перешкодою є конфлікт національних і регіональних інтересів. Якщо галузь підручникотворення управляється і контролюється лише на рівні держави, а місцеві органи влади не мають жодного впливу, тоді можуть виникати такі проблеми: відсутність підручників мовами національних меншин, не врахування регіональних особливостей при вивченні будь-яких культурних реалій [243; 307, с. 29].

На основі аналізу учених ЮНЕСКО окреслено труднощі, які виникають у процесі підручникотворення. Ось основні з них:

- економічні (нестача коштів, ресурсів; нерозвиненість інфраструктури доріг; неналежне технічне забезпечення; неможливість забезпечення гідної заробітної плати працівникам галузі; відсутність книгосховищ для належного зберігання навчальних книг);
- політичні (незацікавленість уряду в проведенні реформ, що стосуються галузі підручникотворення);
- соціальні (неготовність суспільства приймати зміни, а також небажання науковців брати ініціативу на себе);
- географічні (особливості клімату, віддаленість місцевості, що спричиняє труднощі у розповсюдженні та доставці підручників);
- нестача кваліфікованих кадрів, які беруть участь у процесі підручникотворення на всіх етапах (розробка рукопису, друк, видання, розповсюдження);
- монополізація ринку державними видавництвами, які не дають змоги розвиватися приватним, що, у свою чергу, призводить до завищених цін

на підручники, обмеженого вибору, а також зниження рівня конкуренції, яка сприяє нижчій якості навчальних книг.

Таким чином, ефективність діяльності галузі шкільного підручникотворення, за напрацюваннями ЮНЕСКО, забезпечується: формулюванням цілей для досягнення прогресу в зазначеній галузі; реалізацією умов ефективної роботи галузі шкільного підручникотворення та відповідних принципів. Виокремлено низку проблем, які перешкоджають досягненню поставлених цілей.

3.1.2. Розробка рукопису навчальної книги

Рукопис підручника є основою майбутньої навчальної книги, процес створення якого неможливо оминати через важливість. Він, по суті, і є самою книгою, укладеною авторами, яка ще не пройшла аналізу, оцінювання й затвердження. Дослідники ЮНЕСКО вважають, що розробка рукопису відповідно до навчальної програми з різних дисциплін має відбуватися з урахуванням таких аспектів:

- цілі та завдання навчання;
- пріоритетні складники змісту;
- педагогічні підходи [285, с. 29].

Вибір педагогічного підходу, на думку дослідників, залежить, з одного боку, від головних завдань системи навчання (академічне і соціальне навчання, навички, ставлення і поведінка, які шкільна освіта має на меті розвинути), а з іншого – від виду взаємозв'язків між учнем і вчителем, які хоче сформувати автор підручника [176]. Сьогоднішня загальна тенденція системи освіти спрямована на більш відкрите навчання, що заохочує школярів до ініціативності, креативності, а також сталої самоосвіти [285, с. 29].

Створюючи рукопис навчальної книги, автор складає її план. Цей документ дослідники ЮНЕСКО структурують таким чином:

- зміст;

- зрозумілий детальний вступ;
- основний текст, поділений на розділи, параграфи, підпункти, укладені відповідно до змісту і завдань навчального плану;
- чіткі висновки;
- список використаних джерел, покажчики, додатки (наявність їх залежить від виду підручника, особливостей предмета і рівня дослідження дисципліни) [285, с. 30].

З метою забезпечення розуміння учнями змісту підручника важливо, щоб інформація була логічно пов'язана між собою і чітко структурована. Цього можна досягнути шляхом використання таких засобів:

- логічної побудови тексту;
- синтаксису, зв'язних слів (наприклад, що, хто, тому що), які допомагають зберігати цілісність думки;
- логічної послідовності викладу матеріалу;
- хронологічного розвитку подій чи зміни певного поняття (вплив часу або місця на певні трансформації, історичні події чи життя людей);
- введення постійних персонажів, які супроводжують читача при ознайомленні з текстом;
- ситуацій та людей, що передають інформацію або ж застосовують щось на практиці (соціальна поведінка, здоров'я, гігієна, природне середовище тощо) [275, с. 36] (такий зміст найкраще репрезентують ілюстрації).

Кожен розділ книги має включати такі елементи:

- короткий вступ, у якому сформульовані мета і завдання (чим краще учень розуміє мету вивчення предмета, тим простіше засвоїти інформацію);
- текст, що розкриває певну проблему, надає пояснення (Р. Сегуін (R. Seguin) стверджує, що авторам важливо добре з'ясувати, яка частина тексту є зрозумілою, а яка потребує додаткових уточнень);
- висновок, що містить узагальнену інформацію і зазвичай розміщений вкінці розділу;

– практичні завдання і запитання для самоперевірки та оцінювання [285, с. 30].

Щоб полегшити орієнтування учня в підручнику, Д. Пірс (D. Pearce) рекомендує дотримуватися такого порядку введення елементів розділу (параграфу):

- короткий вступ;
- репрезентація вивченої інформації, яка логічно підводить учнів до нової;
- інтегрування нової інформації у вже вивчену;
- закріплення нового матеріалу;
- точні й чіткі висновки;
- практичні завдання [262].

Як стверджують Е. Гачукія (E. Gachukia) і Ф. Чанг (F. Chung), вступ у підручнику повинен пояснити учням, якого результату вони досягнуть і в якому напрямку рухатимуться, навчаючись за цією книгою. Так само важливо, наголошують науковці, перед вивченням теми робити загальний огляд кожного розділу, ознайомлюючи школярів зі змістовим наповненням, особливостями теми і підтем, послідовністю вивчення матеріалу, а також взаємозв'язками, що існують між вже опрацьованими темами і новими. Авторам підручника важливо переконатися, що всі згадані у вступі до розділу підпункти включені у зміст [157, с. 61].

Як стверджує Р. Сеґуїн (R. Seguin), навіть якщо учні добре розуміють текст підручника, деякі з них не можуть запам'ятати усієї інформації. Саме тому автори вкінці розділу чи параграфу розміщують висновки, які підкреслюють основні ідеї та думки уроку [285, с. 36].

Обсяг кожного розділу (параграфу) залежить від таких чинників:

- загальної кількості сторінок, затвердженої для підручника, яка визначається потребами і цілями навчання в межах певного предмета і рівня його вивчення (чим вищий рівень, тим більша кількість сторінок відведена на кожен тему);

– важливості теми, якій присвячений розділ чи параграф (однак доцільно дотримуватися балансу в обсязі навчального матеріалу, оскільки занадто довгі параграфи можуть сформувати в учнів хибну думку щодо важливості певного матеріалу). Також слід враховувати особливості віку школярів і яку кількість інформації вони можуть засвоїти [285, с. 30].

Основним структурним компонентом підручника є текст, тому важливо, щоб автор зміг оцінити рівень розуміння інформації, адже від цього залежатиме ефективність книги у процесі навчання [272]. Автори повинні брати до уваги той факт, що мова підручників може як сприяти, так і перешкоджати процесу розуміння і навчання [253].

Реалізація мовної політики в галузі підручникотворення є обов'язковим етапом, особливо у країнах, де проблема державної мови не до кінця вирішена. У такому випадку вчені ЮНЕСКО рекомендують використовувати в початковій школі підручники, укладені державною мовою, щоб відповідати освітнім стандартам, адже після завершення певного етапу навчання учні здають іспити державною мовою. А вже середня і старша школи можуть самостійно вибирати підручник, який був затверджений міністерством освіти. Е. Гачукія (E. Gachukia) і Ф. Чанг (F. Chung) стверджують, що в початковій школі учням простіше адаптуватися до навчання державною мовою, ніж у старших класах, а також у молодших школярів швидше формується єдність поняття: культура, мова, нація, навчання. Існує навіть твердження, що всі педагоги є вчителями рідної мови. З цим неможливо посперечатися, адже саме через мову вчитель передає знання з іншого предмета (звичайно, багато залежить від його рівня володіння державною мовою) [157, с. 57].

Аналіз рівня розуміння змісту підручника стосується словникового наповнення, довжини і структури речень, пунктуації та стилю навчальної книги [273, с. 135].

Одним із завдань шкільних підручників є розширення словникового запасу школярів і активне використання учнями нових термінів та понять. Науковець Ф. Річаде (F. Richaudeau) визначає такі види нових слів:

- зазвичай вживані, добре відомі учням, які слугують засобом спілкування у процесі навчання (базовий словниковий запас учня залежить від віку та соціально-культурного середовища);

- нові слова або ж ті, значення яких учні не розуміють до кінця, але мають знати і активно використовувати у процесі вивчення певного предмета (терміни) [273, с. 135] Автор повинен переконатися, що невідоме слово у контексті розташоване поряд із добре зрозумілими.

Для кращого розуміння учнями тексту варто вживати короткі і прості речення, особливо це стосується початкової школи. З вищим ступенем навчання має змінюватися також складність речень [150]. Д. Пірсон (D. Pearson) запевняє, що для ефективного розуміння тексту школярами слід уникати надто довгих і складних речень; важливо адаптувати їх до рівня знань і віку учнів. Середня довжина речення складає близько 15 слів. Для ефективного сприйняття і запам'ятовування тексту вчений радить використовувати речення з кількістю слів від 8 до 20 [263]. Коли йдеться про пунктуацію, тут також авторам слід бути дуже уважними, щоб не обтяжувати учнів великою кількістю розділових знаків і довгими реченнями [285, с. 35].

Встановлено, що кращому розумінню інформації, яка вивчається, сприяє наведення прикладів для пояснень. Як вважають Е. Гачукія (E. Gachukia) і Ф. Чанг (F. Chung), їх уводять, зазвичай, для тлумачення слів іншомовного походження, технічних термінів, нових слів (незрозумілих, спеціалізованих) і невідомих понять [157, с. 63]. Щоб сприяти і покращувати розуміння матеріалу, що вивчається, завдання і приклади для пояснень повинні відповідати таким вимогам:

- бути адекватними (відповідними), щоб дати учням можливість зрозуміти поняття, яке вивчається;
- відповідати рівню знань учнів;
- бути різноманітними (відкриті запитання, твори, завдання на вибір однієї правильної відповіді, зіставлення та ін.);
- відповідати навчальній програмі й темі, що вивчається;

- стимулювати розумові здібності учня;
- змушувати школярів критично мислити;
- заохочувати до практичних експериментів і подальших пошуків;
- мотивувати до сталого навчання і розвитку;
- детермінувати різні види діяльності для досягнення поставленої цілі;
- заохочувати учнів працювати самостійно (без контролю з боку вчителя чи батьків);
- бути доступними, точними і зрозумілими для школярів [157, с. 63].

Ще одним структурним компонентом книги є словник як частина підручника для пояснення нових термінів у тексті [81]. Зауважимо, що навчальна книга зазвичай вміщує велику кількість нових слів, які непояснені, що призводить до поганого розуміння учнями навчального матеріалу. Вважають, що терміни повинні супроводжуватися дефініціями одразу в тексті або укладатися в алфавітному порядку в словнику вкінці підручника. Доцільно вказувати сторінку, де зазначений термін вживається вперше. Щоб спростити завдання школярам, нові незрозумілі слова чи вирази вчені радять виділяти курсивом, що свідчитиме про наявність їх у словнику. Пояснення термінів повинні бути простими і зрозумілими. Е. Гачукія (E. Gachukia) стверджує, що існують певні умови створення якісного словника:

- переконатися, що граматична побудова речень проста;
- використовувати зрозумілі слова для дефініцій (відповідно до рівня знань учнів);
- супроводжувати пояснення прикладами, що сприяють кращому розумінню;
- книга має викликати асоціативні зв'язки між терміном і поняттями, щоб сприяти їхньому запам'ятовуванню [157, с. 64].

Перед укладанням навчальної книги автор повинен провести певну дослідницьку роботу, щоб переконатися, чи всі подані факти відповідають

дійсності та є актуальними, а також чи достатньо вивчена тема, яка дається учням на опрацювання [157, с. 64].

Для задоволення потреб допитливих школярів у додатковій інформації автор додає список використаної літератури або бібліографію. Хоча ці додатки переслідують єдину мету, все ж між ними є відмінності: список використаної літератури містить перелік джерел, на основі яких створений текст підручника, а бібліографія зазвичай складається з тих джерел, які цікавитимуть учнів для отримання додаткової розширеної інформації. Список літератури часто використовують у технічних або наукових роботах, які потребують цитування і посилання для підтвердження вже існуючої думки або положення. Бібліографія більш загальна; забезпечує інформацію, яка може не бути використана у навчальній книзі, але тісно з нею пов'язана. Інколи автори додають у зміст підручника як список використаної літератури, так і бібліографію. Ф. Чанг (F. Chung) зазначає, що бібліографічний опис повинен містити таку інформацію: прізвища авторів, рік видання, назву роботи, місто, довідкову інформацію (наприклад, назва конференції, семінару, де представлялася робота) [157, с. 65].

Окрім бібліографії, автор підручника може укласти список додаткових джерел. Сюди входять:

- підручники, робочі зошити, посібники з предмета;
- матеріали для виконання практичних завдань (збірники лабораторних робіт);
- контактні дані науковця, який володіє високим рівнем знань з предмета і готовий допомогти школярам;
- посилання на пов'язані тематикою аудіо- та відеоматеріали;
- довідники, енциклопедії;
- газети, журнали;
- збірники з тестами і різного роду завданнями [157, с. 65].

Проблемою, яка перешкоджає розумінню тексту, є написання слів з великої букви. Вчені рекомендують використовувати першу велику літеру у власних назвах і на початку речень. Лише назви розділів і підрозділів можуть

складатися з усіх великих букв, адже слово, що так виділене, привертає зайву увагу учнів, що не завжди виправдано і доцільно [157, с. 62].

Своєрідними орієнтирами для читачів є назви розділів і підрозділів. Проте авторам слід дотримуватися правила: не використовувати більше ніж три рівні заголовків; в іншому випадку школяр розгубиться. Стиль заголовків вибиратиме видавництво, однак завдання автора полягає в детальному поясненні відповідності заголовків рівню побудови тексту.

Неабияке значення має і обсяг книги. При цьому варто звернути увагу на такі поради і зауваження, розроблені науковцями ЮНЕСКО:

- якщо учням подано зовелику кількість детальної інформації, обов'язковий для вивчення матеріал буде перевантажений, що призведе до часткового запам'ятовування тексту;

- навчальна програма повинна слугувати директивою на шляху до виділення найважливішої інформації [90; 149];

- підручник має охоплювати лише ті теми й підтеми, які включені до навчальної програми (додаткові для вивчення підпункти можна розмістити окремо);

- метою вивчення матеріалу має бути досягнення цілей, визначених у навчальній програмі з кожної теми;

- обсяг навчальної книги залежатиме в першу чергу від віку учнів (кількість матеріалу для запам'ятовування буде меншою у початковій школі) [157, с. 66].

Невід'ємним структурним компонентом підручника є ілюстративний матеріал. Цікавими є думки вчених ЮНЕСКО щодо ілюстрування шкільних підручників. Дослідники стверджують, що використання в підручнику ілюстрацій неможливо недооцінювати, адже вони дають можливість краще зрозуміти поняття чи явища, з якими учні не стикаються кожного дня, викликають певні асоціації, налаштовують на роздуми, а також спрощують репрезентацію складної інформації [109].

Основними видами ілюстрацій є фотографії, малюнки, карти, діаграми, графіки, нариси та ін. Усі наочні зображення можна створювати в декількох кольорах – у двох або ж в одному. Автор підручника має вирішити, якої складності ілюстрації доцільно використовувати в навчальній книзі відповідно до завдань предмета і фінансових можливостей [285, с. 38].

Суттєво збагачують теорію шкільного підручника виокремлені дослідниками ЮНЕСКО ознаки якісної ілюстрації:

- експресивність (реальність кольорової ілюстрації стимулюватиме зацікавленість, особливо молодших школярів). Для досягнення більшої експресивності використовують фотографії або малюнки, які підкреслюють, спрощують і символізують основний намір автора;

- якість і структурованість переданого повідомлення (щоб наголосити на важливості певних елементів чи структурних одиниць якоїсь системи (наприклад, вивчення будови тіла людини), важливо використовувати малюнки, що візуалізують головну інформацію тексту, сприятимуть запам'ятовуванню);

- зрозумілість і точність (ілюстрації повинні чітко відображати те, що пояснено у тексті, щоб уникати двозначності). Якщо метою ілюстрації є уточнення інформації, то вона має бути максимально наближена до реального життя, – це фото. Якщо ж її завданням є стимулювання і розвиток мистецького світогляду учнів, то краще використовувати художні карти, репродукції тощо. Ескізи є найменш привабливими ілюстраціями, проте найбільш інформативними й ефективними при вивченні статистики [285, с. 39].

При виборі виду ілюстрації автор змушений враховувати наявний бюджет видавництва і фінансові можливості покупців (якщо книга буде у продажі). Ілюстрації, особливо кольорові, значно впливають на вартість підручника. Якщо ж навчальна книга потрапляє до учнів безкоштовно, то потрібно переконатися, чи спроможна буде держава забезпечити потрібну кількість підручників за визначеною видавництвом ціною [285, с. 40].

Ціна ілюстрацій визначається такими чинниками:

- кількість ілюстрацій у підручнику (яка зазвичай є більшою у підручниках для початкової школи);
- вартість створення самої ілюстрації;
- форматування і пристосування ілюстрації до друку (фототипаж);
- оплата за необхідні друкарські товари;
- тираж підручника (чим менше примірників навчальної книги, тим вищою буде ціна) [285, с. 40].

Неабияку роль у створенні якісного підручника відіграє його зовнішній вигляд. Хоча зовнішній вигляд книги значною мірою залежить від видавництва і редакторів, автор повинен внести свої рекомендації [128]. Це стосується насамперед розміщення тексту на сторінці, його зв'язку з ілюстративним матеріалом, а також особливостей розташування посилань (вкінці сторінки, в круглих дужках, вкінці параграфа чи підручника). Сюди також входить вибір розміру шрифту, виділення жирним або курсивом [157, с. 66]. Щодо обкладинки, то вона повинна бути привабливою і викликати в учнів позитивні асоціації (особливо це стосується молодших школярів).

Кінцевий рукопис, на думку дослідників, має включати такі елементи: перші сторінки (титульна сторінка, інформація про авторів, зміст, звернення автора до читачів, вступ); основний текст (усе змістове наповнення підручника, поділене на розділи, підрозділи, таблиці, графіки, вправи, завдання, запитання та ілюстрації); останні сторінки (додатки, словник термінів, бібліографія, список використаної літератури).

Подання кінцевого варіанту рукопису завершується оцінюванням комітету з питань підручникотворення, який розробляє поради і рекомендації для покращення розуміння тексту, його оформлення і загального вигляду навчальної книги. Після внесення поправок відповідно до вимог комітету його голова спільно з представниками міністерства освіти приймає рішення щодо друку і кількості потрібних примірників [285, с. 50].

Таким чином, розробка рукопису – це довготривалий і складний процес, який потребує від автора значної дослідницької роботи. Проаналізувавши

напрацювання ЮНЕСКО, констатуємо, що авторам підручників слід дбати як про змістове наповнення книги (значущість інформації для учнів; мова підручника; використання засобів, які забезпечують розуміння тексту, та ін.), так і про її зовнішнє оформлення (стиль заголовків, обкладинка, ілюстративний матеріал та ін.).

3.1.3. Тестування, видання і розповсюдження підручників.

Якість процесу підручникотворення значною мірою зумовлена людським фактором, тобто наявністю підготовлених у цій галузі фахівців. Особливо гостро відчувають нестачу кваліфікованих кадрів у галузі підручникотворення країни, що розвиваються. Ситуацію ускладнює і той факт, що для набуття необхідних навичок управління процесом видання потрібен тривалий час. Тому, якщо сама держава не здатна забезпечити таке навчання, можна скористатися місцевими практичними курсами, які організують і контролюють іноземні фахівці. Такий вид підвищення кваліфікації не вимагає значних витрат і дає змогу якісно підготувати більшу кількість кадрів [285, с. 10]. Крім цього, пройти технічний курс із видання навчальної літератури можна, співпрацюючи з міжнародними організаціями, такими як ЮНЕСКО, за сприяння і фінансування Світового Банку [298]. Також держава може скористатися послугами приватних видавництв або ж запрошувати іноземних фахівців для видання підручників. [285, с. 11].

Тестування, видання і розповсюдження підручників – це складний і довготривалий процес, що потребує значних фінансових витрат. Перед створенням будь-якої навчальної книги потрібно вивчити потребу в новому навчальному засобі, а також уточнити необхідну кількість екземплярів. Таке дослідження, як зазначає Р. Сегуїн (R. Seguin), варто проводити, опираючись на вже видані підручники і думку кваліфікованих вчителів-практиків, а також порівнюючи з навчальними книгами інших країн. Планування випуску нових засобів навчання міністерство освіти повинно проводити на постійній основі,

передбачаючи потребу нових підручників відповідно до навчальних планів, програм, рівня знань та віку учнів [285, с. 8].

Якщо у секторі підручникотворення відсутні інвестиції з приватних організацій, тоді всі витрати має взяти на себе держава. Розробка рукопису, видання, розповсюдження підручників, навчання вчителів – уся ця технологія потребує залучення фінансових ресурсів. Звісно, взяти на себе усі витрати може лише високорозвинена країна [138]. Держави, що розвиваються, продають підручники за оптимально визначеною ціною, яку можуть собі дозволити сім'ї з середнім рівнем достатку, а різницю сплачує уряд [285, с. 8].

Досконало вивчивши потребу в новому підручнику, комітет з підручникотворення або ж представники міністерства освіти приймають рішення щодо укладання навчальної книги, яка відповідає цілям і завданням навчальної програми, рівню вивчення предмета, якості видання і наявності фінансових ресурсів. Написання нового підручника потребує досвідчених авторів, що тісно співпрацюють з фахівцями в галузі організації навчального процесу, розробниками навчальних програм і планів, а також із видавництвами [239]. У країнах, що розвиваються, іноді виникає проблема відсутності авторів [285, с. 9]. У такому випадку відповідальність за написання підручника перекладають на навчально-дослідні інститути, а міністерство перевіряє готовий рукопис на наявність недоліків і відповідність усім вимогам.

Найбільшими перешкодами для успішного видання і розповсюдження підручників вчені ЮНЕСКО вважають слабкі можливості державного і приватного секторів з управління мережею доставки, непрохідність території (погане дорожнє покриття), несприятливі кліматичні умови, відсутність об'єктів для належного зберігання навчальних книг, віддаленість населених пунктів, нестача технічного обладнання, недостатня кількість сировини і фінансова неспроможність країни [278; 307, с. 28].

Багато країн не мають достатнього досвіду розробки підручників. У такому випадку процес навчання може бути не зовсім ефективним через недосконалість навчальних книг. Такі випадки трапляються в тих державах, де

помітна нестача кваліфікованих кадрів або ж існують інші економічні перешкоди. Саме тому група експертів з оцінювання повинна запропонувати авторам пройти тестування пробного видання кінцевого рукопису в реальному навчальному процесі. Видання пробної версії може обмежуватися декількома сотнями екземплярів.

Умови проведення тестування пробного видання:

- пробне видання тестується в невеликій кількості шкіл і класів, які відповідають рівню предмета, що вивчається (4 або 5 шкіл);
- школи повинні знаходитися в різних регіонах країни (міська, сільська місцевість);
- вчителі, які беруть участь у процесі, мають володіти високим рівнем професіоналізму, бути готовими дати власну оцінку підручнику і вказати на можливі недоліки;
- вчителі повинні добре розуміти мету експерименту, а також усвідомлювати, що їхні зауваження і поради будуть передані автору і можуть впливати на ефективність навчальної книги;
- фахівці з оцінювання зобов'язані супроводжувати всі етапи аналізу і тестування пробної версії підручника [285].

Перед виданням підручника урядовці, представники міністерства освіти мають пересвідчитися в наявності достатньої кількості фінансових ресурсів і кваліфікованого персоналу.

У процесі підручникотворення дослідники виокремлюють такі етапи:

- концепція – починаючи від дослідження навчальної програми і до оформлення кінцевого рукопису;
- розробка – розміщення тексту та ілюстрацій на сторінці, загальний вигляд обкладинки, особливості паперу і друку, але значну увагу слід приділяти першій (вступ) та останній (висновки) сторінкам;
- розповсюдження – транспортування, зберігання, продаж і доставка в усі навчальні заклади вчасно і з дотриманням усіх необхідних вимог, визначених державою;

- використання – надання інструкцій щодо ефективного використання підручників та за потреби забезпечення вчителя й учнів додатковими навчальними матеріалами;

- оцінювання і моніторинг – проводяться експертами після нетривалого використання учнями навчальної книги, щоб зрозуміти, чи є вона ефективною [127, с. 2].

Видання шкільного підручника потребує різного роду навичок, оскільки навчальна книга – сукупність стилів, які охоплюють багато візуальних, графічних і матеріальних аспектів. Розробники тексту повинні звертати увагу на його читабельність [105], візуальне сприйняття, навчальність і чіткість. Р. Сеґуїн (R. Seguin) у цьому контексті вживає поняття «надання підручнику форми», яка, на його думку, охоплює такі аспекти:

- фізичний (палітурка, поділ на розділи і параграфи, наявність посібника для вчителя або ж робочого зошита для учнів);

- формат (розмір) підручника, який повинен бути зручним у користуванні;

- вибір шрифту і розміщення на сторінці, що впливає на читабельність і, як наслідок, на розуміння тексту [285, с. 9];

- співвідношення тексту та ілюстрацій, їхнє розташування. Зазначимо, що естетичний вигляд не є єдиним критерієм якості підручника, адже зображення в першу чергу повинні розкривати зміст тексту. Вибір кольорового чи чорно-білого оформлення також впливає на чіткість, рівень сприйняття і ціну підручника;

- якість паперу – визначається товщиною і кольором, а також тим, чи підходить він для друку [285, с. 10].

Видання книги є важливим етапом, який передбачає планування, координацію і контроль. Особливу увагу дослідники ЮНЕСКО радять звернути на такі аспекти:

- призначення підручника (відповідність нової навчальної книги поточним потребам);

- вартість (змінюється відповідно до якості паперу, формату, кількості ілюстрацій, кольорової гами, складності розташування на сторінці, умов зберігання і розповсюдження, а також фізичної тривалості «життя» (використання) книги);

- цільову аудиторію (рівень складності викладу матеріалу, вік учнів, соціально-культурний контекст, мова, рівень кваліфікації вчителів);

- планування (надає інформацію про необхідну кількість підручників певного рівня, види ілюстрацій (фото, малюнки, картинки), а також мережу доставки).

Друк – ще один із етапів видання підручника. Р. Сегуїн наголошує на важливості виконання наведених нижче технічних дій, які забезпечують якість різних фізичних характеристик книги:

- дизайн макету (включає формат, оцінювання тексту, ілюстрації, вибір кольорів і виду процедури друку);

- підготовка тексту (композиція, розміщення на сторінці, особливо тип і розмір шрифту);

- фототипаж (фоторепродукція тексту та ілюстрацій);

- друк (вибір виду друку, різноманітність кольорової палітри);

- завершення процесу (передбачає зшивання і виготовлення обкладинки). Палітурка може бути м'яка або тверда. Вибір обкладинки й типу зшивання впливає на довготривалість підручника. Переплетена книга із твердою обкладинкою послужить довше, але потребуватиме більших фінансових витрат на створення [285, с. 11].

Процес друку в деяких країнах інколи проходить у невідповідних умовах, що спричинені такими труднощами:

- обладнання і матеріали не відповідають вимогам друку саме підручників. Більше того, трапляються затримки у доставці обладнання і необхідних матеріалів;

- процес друку ускладнюється тривалістю бюрократичних процедур та перешкодами, зумовленими імпортом матеріалів через нестачу іноземної валюти чи з інших причин;

- відчутна нестача кваліфікованого персоналу з управління і зберігання друкарського обладнання (у більшості випадків постачальники технічного забезпечення навчають місцевих працівників обслуговувати обладнання або ж беруть цю функцію на себе);

- іноді завершення процесу (палітурка і зшивання) має чимало недоліків і стає причиною зменшення періоду використання книги [285, с. 12].

Розповсюдження (доставка) підручників у школи – це практичний складник політики підручникотворення. Недостатньо створити якісну навчальну книгу, її потрібно доставити вчасно до місця призначення – школи. Багато країн, що розвиваються, ще не до кінця сформували мережу розповсюдження підручників. Р. Сегуїн вказує на необхідність створення належних умов для забезпечення швидкого і налагодженого процесу розповсюдження, зокрема:

- книгосховища повинні бути місткими, безпечними, розміщеними неподалік місця призначення, захищені від вологи і шкідників;

- доцільне відкриття тимчасових магазинів для віддалених регіонів. Наявність таких магазинів дає змогу компенсувати нестачу підручників, які не додала держава; проте це передбачає додаткові витрати на транспортні перевезення;

- функціонування налагодженої системи транспортування, що унеможливорює затримку в забезпеченні школярів підручками;

- наявність мережі доріг, яка надає безперешкодний доступ до всіх регіонів [285, с. 12].

Важливим механізмом підвищення ефективності розповсюдження навчальної літератури вчені ЮНЕСКО вважають моніторинг дистрибуції, який охоплює такі аспекти: створення контрольної групи; розсилка опитування на адресу управління бібліотекою кожної школи для уточнення інформації щодо

місяця розташування; удосконалення процесу доставки й отримання навчальних книг. У березні 2005 року комісія ЮНЕСКО з питань підручникотворення розробила декілька варіантів опитувань, які мають на меті збір інформації про недоліки, розповсюдження підручників, їхній аналіз та шляхи покращення в майбутньому (Додаток К).

Відповідно до законодавства з питань обігу і збуту підручників існують різні можливості (види) реалізації навчальних книг, вибір яких залежить від фінансових ресурсів, відведених для освітньої галузі:

- продаж підручників у книжкових магазинах за рентабельною (комерційною) ціною;
- продаж тиражем, ціна на підручник встановлюється державою;
- продаж підручників за ціною, яку можуть дозволити сім'ї з середнім рівнем достатку. Ця ціна може становити повну вартість книги або ж 50% (різницю-субсидію покриває держава);
- безкоштовне забезпечення підручниками всіх учнів підручниками (однак це передбачає достатнє і неперервне фінансування галузі підручникотворення державою) [285, с. 13]. Ця проблема в першу чергу пов'язана із фінансовими можливостями країни. Заміна старих підручників, перевидання та укладання нових потребують стабільних надходжень з держбюджету.

Рівень залучення державного сектора до видання підручників залежить від достатку країни. Дж. П. Фаррелл (J. P. Farrell), С. П. Гейнманн (S. P. Neumann) стверджують, що немає жодної держави, яка б не брала участі в процесі підручникотворення, особливо це стосується фінансування. Навіть у найрозвинутіших країнах, таких як США та інших західних державах, уряд більшою чи меншою мірою контролює процеси оцінювання, видання, розповсюдження й ефективного використання підручників [319]. Коли ж контроль з боку управління є занадто сильним, то це гальмує розвиток приватного видавництва, що зменшує конкуренцію на ринку і, як наслідок, знижує якість самих підручників та сприяє підвищенню цін [127, с. 2].

Розвиток галузі підручникотворення у певній країні визначається багатьма факторами. В першу чергу все залежить від наявності кваліфікованих кадрів, які керують усіма процесами, – від створення рукопису до затвердження кінцевого варіанту підручника і його доставки до цільової аудиторії. Іншою умовою успішного розповсюдження навчальної книги є розмір ринку, для якого призначене видання. Чим більша цільова аудиторія, тим менше витрат потрібно для публікації однієї книги [127, с. 3]. Розмір ринку визначається такими факторами: вік школярів, рівень знань з предмета, ступінь спеціалізації підручника, мова навчальної книги, платоспроможність (батьків, держави тощо).

Захист державного видання підручників не повинен перешкоджати уряду залучати приватні друкарні для участі в тендерах, оскільки це, на думку піручникомознавців ЮНЕСКО, сприяє демонополізації ринку, зниженню цін на навчальні книги, збільшенню рівня конкуренції [127, с. 4]. Якщо в країні існує велика кількість приватних видавництв, то ринок навчальних книг буде ширшим. Там, де є лише державні видавництва, вибір книг буде меншим і якість здебільшого залишатиметься нижчою, оскільки немає конкуренції [153]. Міністерство освіти зазвичай затверджує декілька підручників одного рівня, таким чином залишаючи можливість для вчителів і шкіл самостійно обрати оптимальний для них варіант [244; 264, с. 36].

Відповідно до принципу доступного навчання для всіх підручники повинні бути безкоштовними. Однак країни, які мають нестабільну економіку, нездатні покрити всі витрати, що призводить до довготривалого використання одного підручника, інформація в якому застаріла. Саме для уникнення таких ситуацій держава повинна залучати інвестиції в галузь підручникотворення, а також приватні видавництва.

У 2014 році ЮНЕСКО розробила рекомендації щодо ефективного видання, відбору і розповсюдження підручників:

- забезпечення чіткого зв'язку між цілями, завданнями, змістом навчання, освітньою програмою і підручником;

- видання всіх навчальних матеріалів рідною мовою (винятком є підручник з іноземної мови);
- видання достатньої кількості екземплярів навчальних книг для учнів з обмеженими можливостями (наприклад, підручник шрифтом Брайля);
- наявність якісної обкладинки, ілюстрацій, графіків і таблиць, співвідношення кількості графічних елементів і тексту;
- уникнення повторів (підручник повинен давати свободу учням і вчителю для креативності);
- видання і розповсюдження підручників за прийнятними цінами і збільшення доступу до навчальних книг як у країні, так і за її межами;
- щодо електронних версій підручників, то слід звернути особливу увагу на якість анімації, графіків, зображень, аудіо- та відеоелементів. Для веб-джерел, які часто присутні в електронних підручниках, автори повинні передбачити швидкий доступ і навігацію [307, с. 19].

Таким чином, органічними складниками процесу підручникотворення є етапи тестування, видання і розповсюдження шкільних підручників. Тестування передбачає експериментальну перевірку пробного видання кінцевого рукопису в реальному навчальному процесі. Одним із етапів видання підручника є друк, який забезпечує «надання підручнику форми» (дизайн макету, підготовка тексту, фототипаж, зшивання і виготовлення обкладинки та ін.). Важливим механізмом підвищення ефективності розповсюдження підручників учені ЮНЕСКО вважають моніторинг дистрибуції. Вибір можливостей (видів) реалізації навчальних книг залежить від фінансових ресурсів держави, відведених для освітньої галузі.

3.2. Використання досвіду ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення у зарубіжних країнах

Протягом останніх десятиліть науковці ЮНЕСКО прослідковують тенденцію децентралізації книжкової галузі у країнах-членах, тобто кожен

район держави може самостійно обирати підручник, попередньо затверджений міністерством освіти. Це є своєрідною педагогічною інновацією, що дає змогу замовляти навчальні матеріали відповідно до потреб та рівня розвитку учнів. Доступність підручників та їхнє ефективне використання потребують налагодженої діяльності всіх учасників процесу. Як стверджує І. Монтагнес (I. Montagnes), «...коли існує політична зацікавленість, проблема нестачі матеріалів для навчання зникає. Тому зараз важливо мобілізувати політичні сили і залучити фінансування, щоб забезпечити розквіт децентралізованого підручникотворення» [321, с. 17].

Децентралізована система підручникотворення сприяє також укладанню навчальних книг мовами національних меншин. [89]. Нестача таких підручників може стати серйозною перешкодою для розуміння навчального матеріалу, що також спричинить труднощі при вивченні другої мови. У свою чергу це призводить до соціальної ізоляції, а згодом і до втрати культурної та лінгвістичної ідентичності національних меншин [321, с. 18].

Навчальна книга – потужний засіб формування ціннісного ставлення до світу. Зрозуміло, що одна країна не може кардинально реформувати галузь підручникотворення в короткий проміжок часу; для цього існують міжнародні організації, об'єднання науковців, фахівців, які розробляють теоретичні основи проведення змін, що значно спрощує роботу на державному рівні.

Ще під егідою Ліги Націй було зроблено значний крок щодо досягнення взаєморозуміння між країнами у повоєнний період за допомогою підручників з історії. У 1937 році 26 країн підписали декларацію, яка стосується викладання історії та оцінювання шкільних підручників з предмета [264, с. 10]. Найважливіші положення цього документа:

- привернути увагу компетентних органів та авторів у кожній країні до висвітлення особливостей ходу історичних подій в інших державах; при викладанні світової історії забезпечити глибоке розуміння, усвідомлення й аналіз фактів взаємозалежності націй;

– намагатися усіма шляхами (особливо за допомогою вибору якісних підручників) уникати неправдивої чи плюралістичної інформації, яка викликає в учнів несправедливе ставлення до інших країн і призводить до ворожнечі;

– створити комітети з підручникотворення, куди ввійдуть учителі-предметники, представники уряду та інші, дотичні до процесу розробки і видання навчальних книг установи, для налагодженої роботи сектору [212].

З 1946 року (із заснуванням ЮНЕСКО) значного успіху досягнуто в покращенні розуміння людьми різних способів життя та поваги до них на основі мирного і толерантного підходу до різноманіття. У 1974 році Рекомендація 18С/24 Генеральної конференції ЮНЕСКО констатувала, що «розуміння та повага до усіх людей, їхньої культури, цінностей та стилю життя, включаючи місцеві, етнічні, культурні особливості власної держави та інших народів, повинні розглядатися як один із принципів освітньої політики в усьому світі» [146].

Щоб викоринити мову, наповнену різного роду упередженнями, яка перешкоджає реалізації принципів навчання, націлених на демократичні й мультикультурні цінності, в рамках програми з покращення якості підручників ЮНЕСКО провела аналіз навчальних книг Іраку, виданих після Другої Світової війни. Такі ж заходи проводилися у Боснії та Герцеговині [264, с. 25]. Насправді вивчення підручників як галузь дослідження зародилася власне через значні недоліки у навчальних книгах з історії, які призводили до непорозуміння між державами і посилювали вже наявні конфлікти. З 1970-х дослідження підручників вийшло на вищий рівень, особливо у Франції, Німеччині та США [264, с. 43]

14–15 червня 2007 року відбулася Міжрегіональна зустріч експертів ЮНЕСКО в Парижі, завдяки якій було зроблено значний крок до імплементації програми співпраці ЮНЕСКО і ІСЕСКО (Ісламська організація з питань освіти, науки та культури, заснована у травні 1979 року Організацією ісламського співробітництва). Засідання фахівців мало на меті розробку «методичних вказівок для поширення ідеї миру та міжкультурного розуміння через

навчальну програму, підручники і навчальні матеріали» [137, с. 7]. Грунтуючись на своїх повноваженнях, обидві організації активно залучені у процес поширення ідеї миру серед молодих людей, а також роблять значний наголос на розвитку компетентностей для життя у глобалізованому суспільстві XXI століття [316].

У рамках Євро-Арабської співпраці цей проєкт тісно пов'язаний з іншими ініціативами, які пропонують конструктивний діалог між різними культурами і релігійними угрупованнями всередині та за межами Європи й Арабських країн. Ці принципи та дії покладені в основу програм обох організацій у сфері освіти, науки і культури, що передбачають підтримку і покращення міжкультурного розуміння, співпраці, поширення прав людини та фундаментальних свобод [132; 137, с. 7].

ІСЕСКО спільно з ЮНЕСКО вже імплементували ряд теоретичних положень на практиці. Міжрегіональна зустріч експертів, організована освітнім сектором ЮНЕСКО, підрозділом з поширення базової освіти та культурним відділом ЮНЕСКО спільно з ІСЕСКО, забезпечила можливості для обміну інформацією та досвідом у галузі підручникотворення. Учасники зустрічі розглянули особливості ефективного використання навчальних книг та інших освітніх медіазасобів для утвердження комунікативних і соціальних навичок для життя в глобальному суспільстві. Більш ніж 40 фахівців, включаючи представників з Палестини, Єгипту, Марокко, Норвегії, Франції, Сербії, Об'єднаного Королівства Великобританії, Німеччини, Естонії та Кіпру брали участь у засіданні. Також були присутні члени таких міжнародних організацій як ІСЕСКО, АЛЕКСО (ALECSO – освітня, культурна та наукова організація Ліги Арабських країн), Європейська комісія, Інститут імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників, Навчальний і науково-дослідний центр арабських країн Перської затоки [137, с. 10].

Дослідники ЮНЕСКО переконані, що в деяких випадках навчальні програми та підручники є основою непорозумінь та конфліктів (як у Косово та Руанді через наявність у навчальних книгах стереотипів, упередженого

ставлення до різного роду меншин, нетерпимості до різноманіття). Однак саме такі приклади можуть слугувати потужним інструментом для конструктивного оновлення усієї системи освіти.

У різних країнах роль підручників дуже відрізняється, залежно від традицій навчання, децентралізації книжкової галузі, а також культури народу [137, с. 7]. Завдяки діяльності ЮНЕСКО арабські країни уже виробили певні поради для покращення навчальних програм і підручників:

- врахування різноманіття систем знань і досвіду учнів;
- об'єднання історії, знань і технологій, систем цінностей для подальшого соціального, економічного і культурного зростання;
- сприяння повазі та розумінню учнями власної культурної спадщини;
- повага до культурної ідентичності, мови та цінностей учнів;
- використання місцевих ресурсів у повному обсязі (економічні, людські, сировинні) [137, с. 9].

Завдяки різного роду проектам, які імплементовані ЮНЕСКО, Світовим Банком та ООН, урядам країн вдалося дещо покращити ситуацію в галузі підручникотворення. Так, наприклад, у Дакарі, Сенегал, 26–28 квітня 2000 року відбувся Світовий освітній форум, одним із питань якого була розробка і поширення підручників. Дослідники вивчали цю проблему в різних куточках світу (Південна Азія, Центральна Азія та Кавказ, країни Океанії, Африки, Карибських островів (англомовних), Центральної та Східної Європи) [77; 241, с. 36]. У зв'язку з тим, що вказане дослідження є об'ємним і потребує залучення великої кількості фахівців, його проводять рідко, останнє – у 2000 році. Рокриємо особливості діяльності в галузі шкільного підручникотворення у кожному з регіонів.

Південна Азія – це великий субконтинент, який складається з малих ізольованих держав, що мають різні політичні системи, рівень економічного розвитку, кількість затверджених мов, відмінності у рівні писемності, виданні підручників та розвитку освіти. У цих країнах найбільший наголос роблять на

початковій освіті, а підручники в основному безкоштовні. Однак через низку політичних причин 38% дітей у школах покидають навчання до п'ятого класу [143]. Уряд Бангладеш (єдина держава в регіоні, що має розроблену політику щодо створення книг) неспроможний забезпечити школярів достатньою кількістю підручників. Найчастіше автори самостійно видають навчальні книги; тут відсутній захист авторських прав, і у країні досить мало бібліотек.

Бутан, найменш розвинута країна Південної Азії, забезпечує безкоштовне навчання до 10 класу. Проте воно ґрунтується переважно на усному мовленні та не підтримує культуру письма і читання. У 1998 році уряду Бутану вдалося видати самостійно лише 32 книги. Однак після 1999 року Міністерство здоров'я та освіти розробило підручники до 8 класу; для вищої школи ця країна імпортує навчальні книги з Індії [249]. Щоб заохочувати людей продовжувати навчання після закінчення школи, уряд спільно з ЮНІСЕФ видав буклети і брошури англійською мовою на різні теми та завдяки спонсорській допомозі проводить щорічний Національний тиждень читання і книжкову ярмарку.

Непал також має обов'язкову початкову освіту, забезпечуючи безкоштовними підручниками хлопців до 3 класу, а дівчат – до п'ятого. Батьки купують підручники, а потім держава повертає їм витрати. Практично всі підручники і навчальні програми укладені непальською мовою, що значно утруднює здобуття освіти для 48% населення, для яких ця мова не є рідною. Приватним школам дозволяють використовувати імпортні підручники лише як довідковий матеріал [334].

Індія є третьою країною після США і Великобританії у виданні підручників англійською мовою та ще 17 мовами світу. Ця країна експортує чимало навчальних книг, а також повністю забезпечує себе підручниками в закладах початкової та середньої освіти [241, с. 36]. Мальдіви мають книжкові магазини лише у столиці, однак рівень писемності тут дуже високий: 98,8% – серед чоловіків, 99,3% – серед жінок. Видання підручників тут дуже дороге через мізерний ринок та залежність від імпортної сировини. Усі підручники

субсидіюються державою, проте існує значна нестача навчальних книг різними мовами.

У Шрі Ланці уряд відповідає за забезпечення учнів підручниками з 1 по 11 клас, однак він не співпрацює з приватним сектором у галузі підручникотворення. Світовий Банк ініціював тут міжнародний проєкт з розвитку книговидання, який передбачає удосконалення 220 підручників, відкриття 2000 нових шкільних бібліотек та покращення умов у ще 1000 існуючих; навчання авторів, ілюстраторів, книжкових дизайнерів, бібліотекарів та інших працівників, задіяних у цій галузі [295, с. 37; 291].

Так як і всі колишні республіки Радянського Союзу, країни Центральної Азії та Кавказу (Вірменія, Азербайджан, Грузія, Казахстан, Киргизстан, Монголія, Таджикистан, Туркменістан, Узбекистан) знаходяться на етапі переходу від однієї соціальної, політичної, економічної системи до іншої. Економічний занепад, інфляція, нестача ресурсів та коштів супроводжуються політичними суперечками щодо територіальних володінь, що знижує темпи розвитку освітньої галузі [196]. Країни мають труднощі при переході від старої системи, де педагогічні інститути при міністерствах освіти укладали, оцінювали і затверджували підручники, до відкритого чесного конкурсу, який заохочуватиме до цієї діяльності нових авторів та передбачає впровадження незалежного об'єктивного оцінювання. У більшості таких країн державні видавництва були приватизовані й повністю монополізували ринок, що не дає можливості для конкуренції, покращення якості та запровадження інноваційних ідей [133]. Державні видавництва зменшили потужності з видання навчальних книг.

Вірменія і Грузія, які посідали передові місця серед радянських республік за рівнем навчальних досягнень учнів, змогли оновити більш ніж половину підручників. Станом на 1999 рік Киргизстан забезпечує лише половину шкіл новими навчальними книгами. Так як на решту не вистачило фінансування, учні цієї країни продовжували навчатися за старими, радянськими підручниками. Майже всі держави регіону намагалися провести освітні

реформи, проте змін відбулося мало; успадкована від Радянського Союзу освітня система залишалася здебільшого централізованою. Чимало країн замінили російську мову в підручниках своїми державними, однак, з огляду на те, що більшість науковців краще володіли російською, найбільш вживаною залишалася ця мова. Багато навчальних книг було просто перекладено рідними мовами, без внесення будь-яких змін чи поправок [196; 262; 295; 303].

Всесвітні організації допомагають урядам країн впоратися із кризою. Серед них найвідоміші такі: Світовий Банк [33; 261], Азійський Банк Розвитку, ЮНЕСКО, Рада Європи, Фонд Сороса, Інститут «Відкрите об'єднання» при фонді Сороса, Агентство США з міжнародного розвитку та інші. Програми, ініційовані цими організаціями, можуть бути тестовими і широкомасштабними. У Вірменії Світовий Банк проводить 3-річну програму на 8 мільйонів доларів, яка передбачає підготовку 120 нових підручників з різних предметів і рівнів. В Азербайджані програма Банку націлена на забезпечення підручниками біженців та людей, які живуть на зруйнованих територіях. У Монголії Азійський Банк Розвитку оплачує розробку і покращення навчальної програми для середньої школи; країна також отримала друкарське обладнання з Німеччини, Данії, Кореї та Японії [87]. У Казахстані Фонд Сороса впроваджує різні регіональні програми спільно зі Світовим Банком, включаючи шкільні гранти, навчання вчителів, видавців та авторів. В Узбекистані Азійський Банк Розвитку підтримує низку проектів з розробки навчальних програм і підручників для початкової школи [241, с. 39].

Практично усі 13 країн Океанії (Острови Кука, Фіджі, Кірибаті, Маршаллові острови, Науру, Палау, Папуа-Нова Гвінея, Самоа, Соломонові острови, Токелау, Тонга, Тувалу, Вануату) заявили у 1990-тих роках, що в них нестача підручників, особливо рідною мовою. Забезпечення навчальними книгами краще в міській місцевості та столицях. Деякі з цих країн налічують 4–5 мов (Фіджі), які дуже поширені серед населення. Проте через економічні труднощі уряди не мають можливості забезпечити школярів навчальними матеріалами різними мовами.

Не всі школи країн Океанії мають бібліотеки, тут також існує дефіцит довідкової літератури. Книжки, написані рідними мовами, рідкісні; зазвичай діти читають французькою, англійською та вануатійською. Інститут Освіти в університеті Південної Океанії, релігійні громади, Літній Мовний Інститут видають книги місцевими мовами, однак ціни на них дуже високі [334].

Усі аспекти процесу підручникотворення потребують уваги. Станом на 2000 рік ЮНЕСКО спільно зі Світовим Банком вже провела декілька майстер-класів щодо укладання та редагування підручників. Під час Дворічної наради голів управлінь освіти та представництва ЮНЕСКО з питань держав Океанії у листопаді 1998 року представники 13 країн взяли на себе зобов'язання щодо розробки політики підручникотворення та формування відповідних органів влади [241, с. 40].

Країни Африки (Ботсвана, Буркіна-Фасо, Кот-д'Івуар, Ефіопія, Габон, Гана, Гвінея, Камерун, Кенія, Конго, Лесото, Ліберія, Мадагаскар, Малаві, Малі, Мозамбік, Намібія, Нігерія, Руанда, Туніс, Сенегал, Сан-Томе і Прінсіпі, Південна Африка, Есватіні, Замбія, Зімбабве, Того, Уганда, Об'єднана Республіка Танзанія) неодноразово вказували на нестачу підручників та численні спроби вирішити цю проблему. Згідно з опитуванням, проведеним ЮНЕСКО в 1999 році, науковці та працівники освіти зазначили, що в регіоні високий рівень неписьменності, низько розвинена культура купування книг, затратна галузь книговидання, нерозвинена мережа доставки підручників, особливо у сільській місцевості [82]. Також учасники опитування вказали на необхідність проведення тренінгів та майстер-класів для вчителів щодо ефективного використання навчальних книг [241, с. 40].

Іншою перешкодою в галузі підручникотворення в цьому регіоні є мова. Частина вчених переконана, що навчальні книги повинні бути написані місцевими мовами і навчання в початковій школі має проводитися цими мовами. Інші вважають, що робити це недоцільно, оскільки випускні экзамени учні здають англійською, а велика кількість мов лише призведе до збільшення

ціни на підручники [95]. Також зазначається, що доцільно поширювати культуру читання і письма через засоби масової інформації [241, с. 42].

Після 2000 року значні зміни в політиці підручникотворення відбулися в Тунісі, Кот-д'Івуарі, Камеруні та Конго. Так, наприклад, у Тунісі Міністерство освіти розробляє і затверджує навчальну програму. Національний Центр з питань освіти виконує редакторську роботу, вибирає та оплачує діяльність авторів, а також відповідає за належний вибір ілюстрацій для навчальних книг. Комітет із затвердження має схвалити рукопис перед публікацією. Національний комітет з питань освіти затверджує рукопис, проводячи останнє художньо-технічне редагування перед друком. Вибір видавництва проходить на основі тендерної торгівлі (виграє та установа, яка запропонує якісні послуги за найнижчу плату). Згодом Національний центр з питань освіти перевіряє якість навчальних книг та розповсюджує їх [213].

В Кот-д'Івуарі з 2002 року з'явилося декілька нових приватних видавництв поряд із двома найбільшими – державними, які у 1990 році були також приватизовані. Тут Міністерство освіти розробляє зміни до навчальних програм; Освітній центр навчає авторів; уряд виставляє готовий рукопис на тендер видавництвам, однак розповсюдженням займаються два найбільші видавництва, які раніше були у власності держави [213].

У Камеруні на основі затвердженої Міністерством освіти навчальної програми Комісія зі схвалення підручників та інших навчальних матеріалів, яка складається із представників міністерств освіти, культури і науки, вибирає, аналізує, оцінює та затверджує навчальні книги для державних і приватних шкіл, а потім запрошує видавництва для участі в тендері. Розповсюдження підручників відбувається за допомогою приватних книжкових магазинів або ж (коли їхньої участі замало) долучаються національні урядові організації [335, с. 70].

У Конго Міністерство з питань початкової, середньої та професійно-технічної освіти затверджує навчальну програму і веде статистику кількості вчителів та учнів (для розрахунку і планування потрібної кількості

підручників). Урядовий комітет затверджує підручник перед друком. Зазвичай розповсюдження цих навчальних книг відбувається відповідними відділами Міністерства [194].

Англомовні країни Карибських островів (Багами, Барбадос, Беліз, Британські, Віргінські острови, Домініка, Гренада, Гаяна, Ямайка, Сент-Кітс і Невіс, Сент-Люсія, Сент-Вінсент і Гренадіни, Тринідад і Тобаго) протягом 1990-тих років переживали певний період розквіту в забезпеченні шкіл підручниками (звичайно, не в повному обсязі, але гострої нестачі не відчувала жодна держава). Дослідження, проведене у 1991 році організацією Східних Карибських країн, констатувало зростання якісних навчальних книг місцевих авторів, виданих державними та міжнародними видавництвами, що сприяло збільшенню вибору навчальних матеріалів для вчителів. Тому міністерства освіти в регіоні оприлюднили переліки рекомендованих книг для початкової і середньої школи.

Покращенню в галузі підручникотворення сприяло також проведення міжнародних проєктів. Наприклад, проєкт щодо створення підручників для початкової школи в Ямайці, який діє з 1984 року, передбачає забезпечення 350000 учнів більш ніж 2,5 мільйонами підручників і робочими зошитами з математики, природничих наук, мов, основ сімейного життя та суспільних дисциплін. Проєкт щодо розробки підручників для середньої школи в Ямайці (започаткований і фінансований Британським урядом у 1985 році) дає змогу орендувати навчальні книги із обов'язкових дисциплін для учнів за символічну плату – 25 доларів на рік [241, с. 42]. Орендна схема в Барбадосі забезпечує кожного школяра всіма підручниками за річну плату в розмірі 37 доларів. Уряд Тринідаду і Тобаго відповідно до проєкту, що фінансується Світовим Банком, надає малозабезпеченим учням підручники з математики, англійської мови і природничих наук [291].

Значні труднощі в галузі підручникотворення в цьому регіоні були пов'язані із розповсюдженням навчальних книг, однак у 1999 році уряди країн встановили централізовану доставку підручників до всіх держав. Тринідад і

Тобаго затвердили місцевий друк і розповсюдження навчальних матеріалів. Хоча варто зазначити, що жодна із країн регіону не має розвинутої політики підручникотворення [241, с. 43]. У 1999 році Національна Рада Ямайки з питань розвитку книжкового сектору з фінансуванням ЮНЕСКО проводила регіональну консультацію щодо розробки державної політики в галузі підручникотворення. Звітуючи, усі представники Карибської громади вказали на такі позитивні риси цього процесу: відсутність податків або будь-яких зобов'язань на імпорتنі підручники; намагання встановити захист авторських прав на власні навчальні книги; збільшення можливостей держави в наданні малозабезпеченим верствам населення безкоштовних підручників. З іншого боку, зазначалося, що книжкова галузь у всіх країнах Карибських островів залишається на низькому рівні через відсутність добре розвинутої видавничої сфери [241, с. 44].

Політичні зміни в Центральній та Східній Європі (Албанія, Білорусія, Боснія та Герцеговина, Болгарія, Хорватія, Чехія, Естонія, Угорщина, Латвія, Литва, Польща, Молдова, Румунія, Росія, Словаччина, Словенія, Македонія, Україна, Югославія (Сербія та Монтенегро)) сприяли проведенню значної кількості соціальних та економічних реформ. Намагаючись побудувати демократичну державу, країни страждали від економічного застою, високого рівня інфляції, безробіття, воєнних конфліктів, тому галузі підручникотворення приділялося мало уваги [108; 122]. Зазвичай на початку 1990-тих діяли одне-два державні видавництва на всю країну, а новим важко було розвиватися через монополізацію ринку [265].

У Чехії, Угорщині, Польщі та Словаччині загальна кількість виданих підручників зросла у період з 1994 року по 1997 рік. Найбільший ринок підручників був у Польщі, яка зуміла перетворити видання навчальних матеріалів на прибуткову галузь [241, с. 44]. Проводячи економічні, політичні та соціальні реформи, Естонія, Латвія і Литва після виходу з СРСР мали досить малий ринок підручників, особливо через велику кількість національних і мовних меншин. Після повалення старого режиму Україна через поділ на

україномовну та російськомовну мала значні труднощі у виборі єдиного вектору розвитку в галузі підручникотворення. У середині 1990-тих уряд контролював вибір і друк кожної навчальної книги, однак не мав можливості повною мірою задовільнити фінансові потреби галузі. Білорусія залежала від російського ринку, тривалий час зберігала державну форму власності видавництва, а також використовувала підручники, видані до 1990 року. Росія визнавала нестачу навчальних книг у 1990-тих, при вивченні історії школярі часто використовували підручники, надруковані у 1980 році. У 1998 році Міністерство освіти Російської федерації затвердило по 2–3 навчальні книги з кожного предмета; підручників для вчителів та інших додаткових матеріалів в достатній кількості не було [262].

Через повільні політичні, економічні та соціальні реформи Албанія, Болгарія та Румунія, попри значне фінансування Світового Банку та Фонду Сороса, у 1990-тих роках повільно розвивали галузь підручникотворення [258]. Болгарія створила нові підручники для всіх класів і розповсюджувала їх для продажу одразу в магазини. У Боснії та Герцеговині міжнародне фінансування спершу було спрямоване на відновлення зруйнованих шкіл. У Хорватії система освіти залишалася повністю централізованою та недофінансованою [241, с. 45]. Реформування навчальної програми затягувалося через суперечки між хорватцями і сербською меншиною. Після повалення радянського режиму Македонія проводила освітню реформу та впроваджувала нові методи навчання, однак відчувала гостру нестачу фінансового забезпечення. Ситуацію з підручниками в країні погіршувала наявність національних меншин, які також потребували навчальної літератури рідними мовами (албанська, турецька, сербська). Більшість країн Центральної і Східної Європи (окрім Білорусії та України) практикували вибір і проведення конкурсу щодо видання підручників. Міністерства освіти всіх країн вирішували, які підручники затверджувати для використання у школах. У Латвії альтернативні навчальні книги можна було використовувати без затвердження, а в Болгарії – лише затверджені. У Росії вчителі самостійно вибирали підручники з переліку незатверджених

Міністерством освіти, проте доступ до них був обмежений, тому учні використовували старі [265].

Приватизація видавництв проводилася практично в усіх країнах регіону, однак найбільшими і найвпливовішими залишалися державні [241, с. 46]. Система розповсюдження навчальних книг відрізнялася в цих країнах, проте через економічні труднощі зазвичай відбувалася із затримками і заборгуваннями видавництвам. В Естонії та Польщі видавництва співпрацювали з працівниками оптової торгівлі; у Румунії ці установи відповідали за доставку підручників до шкіл [133]; в інших країнах уряд забезпечував розповсюдження підручників.

Окрім труднощів, пов'язаних із організаційною частиною процесу підручникотворення, як зазначають науковці ЮНЕСКО, існує нагальна потреба в навчанні фахівців створення, видання та розповсюдження навчальних книг і підготовці вчителів для роботи з ними. Інститут «Відкрите Об'єднання» та місцеві фонди Сороса реалізували чимало регіональних програм, що стосуються освітніх реформ, видання підручників і перекладу навчальних матеріалів. Світовий Банк підтримує створення та розповсюдження підручників з обов'язкових предметів для початкової і середньої школи у Боснії та Герцеговині; у Румунії він сприяє розвитку проекту з реформування освіти для впровадження нових підручників та організації конкурсної основи для їх відбору і затвердження, а також багатьох проектів, ініційованих в Албанії, Росії, Македонії та Молдові [241, с. 47; 291].

Завдяки активній діяльності ЮНЕСКО щодо поширення глобальних проблем людства відчутні значні зміни у ставленні до цих проблем як у процесі навчання, так і у змісті підручників. Відповідно до дослідження, проведеного у 2016 році, ЮНЕСКО спільно з Інститутом імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників з'ясували, що навчальні книги стали більше орієнтовані на глобальні проблеми, ніж раніше [280]. Протягом останніх двох десятиліть у підручниках для середньої школи зріс акцент на питаннях навколишнього середовища; кількість навчальних книг, які стосуються проблем

довкілля та його захисту в період з 2000 року становить 50%, що майже вдвічі більше порівняно з 1970–1979 роками (20%). Звісно, це середній показник по всьому світу. Якщо брати кожену країну зокрема, то дані будуть відрізнятися. Наприклад, у Латинській Америці та Карибських островах ця цифра сягає 80%, у той час як у країнах Північної Африки і Західної Азії вона складає лише 32% [111].

У 1950-х роках майже жоден з аналізованих підручників не розглядав питання навколишнього середовища як глобальну проблему людства (а лише в контексті національного вивчення географії), однак у період 2000–2011 років ця цифра склала 30%. Наприклад, підручник із соціології для 8 класу в Ямайці розкриває проблему довкілля як глобальну, демонструючи спершу карти з відображенням ступеня забрудненості світу та рівня впливу глобального потепління, а потім підводить до дискусії щодо того, як кліматичні зміни та діяльність людини спричиняють повені, посухи й урагани [112]. Підручник із соціології для 10 класу в Південній Африці 2008 року пропонує активістський підхід і заохочує до раціонального використання природних ресурсів. Таке бачення поданої проблеми тісно пов'язане із активним громадянством через заклик до захисту та дії [309, с. 3].

Ще одним питанням, яке стало більше висвітлюватися в навчальних книгах, є усвідомлення себе частиною людства, – не лише нації, яка інтегрує права людини, демократичні засади і соціальну справедливість [141]. У період 2000–2008 років 25% підручників по всьому світу описували цю проблему, порівнюючи з 1980-ми, де ця частка становила лише 13%. У той час, як автори підручників намагаються інтегрувати поняття «суспільство як частина глобального людства», у 90% з досліджених навчальних книг відображено феномен «суспільство як нація», тобто здебільшого книги утверджують цінності, моральні переконання та вірування країни, якій належать [120, с. 746]. У Республіці Корея до 2000 року поняття «глобальне суспільство» взагалі не входило до підручника [242].

Відбулися також зміни у висвітленні тем, що стосуються прав людини, зокрема значної популярності у відсотковому відношенні в період з 1995 року до 2004 набула проблема, присвячена правам людини (під час Десятиліття ООН, приуроченого цій темі, яке пропагувало цінності, переконання і ставлення, що заохочували людей до активного вивчення своїх прав, свобод для щоденного життя в суспільстві). У той час, як у 1970–1979 роках лише 28% текстів підручників поверхнево розглядали цю тему, у 2000–2011 роках зазначений показник зріс до 50%. Найбільшим успіхом у цьому відношенні відзначилися країни Центральної та Західної Африки (з 15% до 60%), а найменш свідомими виявилися держави Північної Африки та Західної Азії – з 14% до 36% [111].

Тема голокосту також стала важливою у світлі прав людини. Вчені переконані, що усвідомлення цієї проблеми допоможе учням ставати відповідальними й активними громадянами, які критично мислять, цінують людську гідність, мають повагу до інших, відкидають упереджене ставлення і несправедливість, що ведуть до жорстокості та геноциду, і дають змогу школярам зробити власний внесок у розвиток мирного, толерантного і безпечного світу [110; 113, с. 155].

Науковці ЮНЕСКО також відзначають зміни, які відбулися в міжкультурному розумінні реалій, що передбачає повагу до різноманітності та різного роду меншин. Однак це питання не є достатньо висвітленим у багатьох куточках світу, про що свідчить утиск у правах мігрантів, біженців, людей з обмеженими можливостями та інших етнічних, культурних і мовних меншин [111].

Що стосується проблеми прав мігрантів і біженців, то значне покращення в зазначеному аспекті відчутне у Латинській Америці, Карибських островах, Європі та Північній Америці, де кожна п'ята з проаналізованих навчальних книг розкривала питання рівності. Вважають, що найменших результатів у вивченні прав мігрантів і біженців досягли Австралія та Франція, оскільки автори деяких підручників звужували зазначену проблему, стверджуючи, що

міграційні процеси мають лише негативні наслідки та перешкоджають економічному розвитку [180].

Що стосується прав людей з обмеженими можливостями, то лише у 2 із 40 підручників, які використовувалися у 2015 році в Південній Африці, автори розкрили цю тему [78]. В Іспанії, Англії та Ірані кількість ілюстрацій у підручниках, присвячених зазначеній проблемі, сягала лише 0,5–1% [182]. У період з 2000 по 2011 рік тема прав людей з обмеженими можливостями набула найбільшого поширення в підручниках Латинської Америки, Карибських островів (40%), Європи та Північної Америки (35%), тоді як у країнах Північної Африки та Західної Азії цей показник становив лише 3% [111].

Згідно з даними ЮНЕСКО, аналіз 573 підручників 80 країн світу, виданих у 1950–2011 роках, засвідчив, що, замість інтеграції міжкультурного підходу до навчання, підручники, видані у державах, які пережили ряд воєнних конфліктів, все-таки роблять більший наголос на національній ідентичності [216]. Дослідник В. Гріней (Greaney V.) переконаний, що навчальні книги з історії можуть підкреслювати соціальні, культурні й етнічні відмінності між народами та посилювати увагу і толерантне ставлення до них, адресуючи читачам приховані та відкриті повідомлення з ідеєю миру, конструктивним вирішенням проблем та налагодженням діалогу; історична розповідь може долати соціальні відмінності й жорстокість [169, с. 53].

З огляду на те, що навчання передбачає формування мирного глобального суспільства, підручники мають забезпечити своєрідну платформу для обговорення проблем щодо запобігання конфліктів, їх вирішення і врегулювання. У період 1980–1989 років лише 10% підручників містили твердження щодо мирного вирішення конфліктів (на національному та міжнародному рівнях). Протягом наступних десятиліть цей показник збільшився лише в країнах Латинської Америки, Карибських островів, Центральної та Західної Африки – до 15% [111]. Заслуговує уваги досвід Кіпру щодо мирного співіснування та поширення цієї ідеї в підручниках. Уряд країни запровадив новий підхід до вивчення історії: презентуючи карту кордонів у

2004 році, автори та науковці прийняли рішення більше не розділяти територію країни на дві частини, а показувати її як єдине ціле, що свідчить про співіснування, співпрацю заради спільного соціального, культурного та економічного розвитку [257].

У змісті підручників відбилися також проблеми гендерної рівності. Відсоток навчальних книг, які піднімають питання прав жінок, зріс із 15% у 1946–1969 роках до 37% у період 2000–2011 років, у той час як визнання проблеми дискримінації проти жінок збільшилося з 16% до 38%. Найбільшими досягненнями у розгляді цього питання відзначилися країни Європи та Північної Америки (43%), а найнижчі показники притаманні державам Північної Африки та Західної Азії, – лише 14% [111].

Встановлено, що основною проблемою створення якісних навчальних матеріалів більшості країн є нестача фінансових ресурсів. Шукаючи вирішення цього питання, науковці ЮНЕСКО запропонували використовувати в галузі підручникотворення інноваційну фінансову модель, розроблену Глобальним Альянсом з вакцинації та імунізації (GAVI – Global Alliance for Vaccines and Immunization), головною метою якої є забезпечення якомога більшої кількості дітей вакцинами, особливо в малорозвинених країнах. Запропонована модель може слугувати інструментом для залучення інвестицій приватного сектора у книжкову галузь. Науковці підрахували, що використання цієї фінансової моделі може знизити ціну на підручники до 3 доларів у Центральній і Західній Африці та потроїти кількість навчальних книг, доступних школярам по всьому світу [163, с. 1].

Оскільки низькорозвинені країни витрачають більшу частину фінансів, виділених на освітню галузь, на зарплату вчителям та на інші місцеві потреби, на забезпечення сектору підручникотворення залишається мало коштів. Інноваційна фінансова модель полягає в укладанні довгострокових договорів з країнами-партнерами та організаціями, які готові регулярно сплачувати 20% вартості вакцин та допомагати альянсу при створенні нових проєктів. Таким чином, організація має стабільне об'єднане фінансування з різних державних і

приватних установ, що дає змогу врегулювати цінову політику і збільшити кількість продукції [163, с. 8].

Для ефективного функціонування моделі слід визначити точну кількість підручників, потрібних на певний навчальний рік у конкретній країні. Це допоможе уникнути зайвих витрат і завищення цін. Об'єднане фінансування з різних джерел одразу на довготривалій основі дає можливість планувати витрати і доходи. І, звичайно, як і в будь-якому бізнесі, інвестори хочуть бачити чіткий звіт щодо використання фінансових ресурсів. За результатами дослідження, проведеного ЮНЕСКО у 2012 році, було з'ясовано, що 36 країн-членів роблять щорічний звіт щодо фінансування сектору підручникотворення.

Така фінансова модель означає централізацію книжкової галузі, що не завжди доцільно. Проте країнам, які страждають від значної нестачі підручників, це дасть можливість забезпечити навчальними книгами усіх школярів. Такий вид фінансування активно впроваджують у країнах Африки (Руанда, Кенія, Малаві) [163, с. 10].

Через фінансові проблеми небагато країн можуть швидко та якісно «реформувати» підручник; деякі з них намагаються впровадити у практику шкільництва електронні версії підручників. Розглянемо досвід Франції та Естонії щодо використання електронних матеріалів.

Процес децентралізації в освіті призводить до того, що місцеві органи влади Франції повинні взяти на себе більше зобов'язань щодо вибору засобів та джерел навчання. Французьке Міністерство запровадило експериментальний план розвитку, беручи до уваги збільшення використання мережі Інтернет як у школі, так і вдома. Проект французького Міністерства освіти під назвою "Espaces numériques de travail" («Численні місця для роботи») актуалізує питання зв'язку між роботою в класі та вдома. Суть проекту полягає в тому, що кожен учень отримує в користування на один рік електронний шкільний портфель, який складається з підручників з усіх предметів, додаткових матеріалів та посібників, а також книг і буклетів, які зазвичай батьки купують своїм дітям для роботи в позаурочний час або на період канікул. Як

стверджують урядовці, такий підхід (за умови правильного використання) допоможе сформувати основні навички та компетенції, які потрібні в ході «навчання впродовж життя» [117, с. 103].

У зв'язку зі швидким розвитком новітніх технологій уряд Естонії впроваджує активну політику комп'ютеризації шкіл [254]. За даними дослідження, станом на 2003 рік один комп'ютер припадає на 20 учнів або 7 вчителів. Для цього Міністерство освіти залучає приватний сектор. Вчителі переконані, що використання електронних підручників та мережі Інтернет допомагає учням у навчанні, оскільки вони мають доступ до гіперзображень, інтерактивних карт, можливість розгляду проблеми чи явища у просторі й часі.

Естонці приділяють значну увагу вивченню географії за допомогою електронних підручників. Вчителями різних шкіл було розроблено декілька платформ для засвоєння цього предмета: «NetGate Koolielu» (www.koolielu.ee) – вебсайт для вчителів; Miksike Learning Environment (www.miksike.com) – сайт для вчителів і учнів з розробленими завданнями і матеріалами, розподіленими за темами і рівнями складності [218, с. 106].

Педагоги і науковці розуміють, що велика кількість доступної інформації в мережі Інтернет може перевантажувати учнів, ускладнювати процес навчання. Саме тому вчителі географії спільно з Міністерством освіти Естонії розробили програмне забезпечення для вивчення предмета, яке охоплює перелік посилань та інформацію, що відповідає вимогам освітньої програми. Наведемо приклад такого програмного забезпечення під назвою «Електронний підручник з географії Естонії» (“Electronic textbook of Estonian Geography”).

Навчальна платформа складається з чотирьох рівнів, які відрізняються складністю. Перший рівень (JUKU) створений для учнів, що опановують обов'язковий обсяг матеріалу (найпростіший рівень, короткі тексти та пояснення, найважливіші графіки, карти, діаграми й ілюстрації). Другий рівень (JUNAN) призначений для школярів, які зацікавлені в поглибленому вивченні географії (пропонує завдання на логіку, подає посилання на додатковий матеріал із наукових журналів з кожної теми). Третій рівень (JOHANNES)

створений для вчителів (систематизований навчальний матеріал, приклади рекомендованих завдань, контурні карти й тести). Четвертий рівень (KAARDIJUTS) розроблений для учнів, які цікавляться картографією (розкриває основи картографії, представляє різного типу карти і принципи побудови, наводить приклади використання та ін.) [218, с. 108].

Таким чином, аналіз напрацювань ЮНЕСКО дає підстави стверджувати, що активна діяльність цієї організації спільно з ІСЕСКО, Інститутом імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників та іншими міжнародними організаціями забезпечила можливості для обміну теоретичними положеннями та досвідом у галузі шкільного підручникотворення на міжнародному рівні, а завдяки різного роду проектам, які імплементовані цими організаціями, урядам країн вдалося покращити ситуацію в галузі підручникотворення. Через фінансові проблеми чимало країн не можуть швидко та якісно «реформувати» підручники, тому як альтернатива розглядаються намагання деяких держав впровадити у практику шкільництва електронні версії навчальних книг.

3.3. Імплементация позитивного досвіду ЮНЕСКО з підручникотворення у шкільну освіту України

Ефективна діяльність освіти неможлива без налагодженої роботи галузі підручникотворення. Проаналізувавши наукові дослідження та програмні документи ЮНЕСКО, доходимо висновку, що проблеми зі створення якісних навчальних матеріалів існують в різних країнах світу. Не є винятком і Україна. Звісно, в нашій державі не відчувається гострої нестачі підручників, однак актуальна проблема застарілих, неякісних навчальних матеріалів, невчасна розробка і доставка їх відповідно до внесення змін в освітні програми, а також недостатня кількість екземплярів, які видаються для задоволення потреб усіх школярів. Вивчивши поради і вказівки науковців ЮНЕСКО щодо покращення галузі підручникотворення, пропонуємо свої рекомендації, які можуть бути

корисними для авторів та інших працівників, залучених у процес розробки, видання і розповсюдження навчальних книг. Для раціональної імплементації цього досвіду класифікуємо рекомендації за двома рівнями – підручничознавства та підручникотворення, перший з яких стосується розробки теоретичних основ побудови навчальної книги, другий – практичної реалізації обґрунтованих положень у процесі видання, експертизи та розповсюдження шкільних підручників.

На рівні підручничознавства для покращення роботи галузі рекомендуємо:

- прийняття єдиних стандартів з аналізу й оцінювання шкільних підручників;
- переосмислення важливості навчальної книги в сучасній освіті (зниження рівня користування підручниками на уроці у зв'язку із наявністю великої кількості додаткової якісної літератури детермінує підвищення вимог до основного засобу навчання – підручника);
- виокремлення тих цінностей, які мають передаватися і закріплюватися за допомогою навчальної книги (йдеться насамперед про універсальні цінності, які мають особливе значення як на національному, так і на глобальному рівнях, – толерантність, рівність, гідність, співдружність, справедливість, законність та інші);
- забезпечення відповідності підручника завданням і цілям чинної навчальної програми;
- удосконалення навчальних програм як основи для розробки підручника відповідно до сучасних потреб суспільства та імплементація в них цілей сталого розвитку;
- націленість підручників на формування ключових компетентностей для імплементації ідеї сталого розвитку;
- збільшення кількості практичних завдань, які допоможуть учням реалізувати свої знання у повсякденному житті;

- створення на базі освітньої галузі постійно діючих комітетів з питань підручничознавства для сталого моніторингу та негайного виявлення неточностей і невідповідностей у чинних підручниках;
- пропагування професіоналами, залученими в освітню галузь (бібліотекарі, науковці, вчителі, урядовці), культури читання і грамотності через засоби масової інформації та в ході навчально-виховного процесу;
- організацію курсів підвищення кваліфікації для вчителів за новими підручниками для ефективного використання ними всього потенціалу навчальної книги;
- підготовку для вчителів рекомендацій щодо використання ІКТ на уроці та особливостей навчання за електронними підручниками;
- планування освітнього процесу та роботи з підручниками дистанційно (в умовах надзвичайних ситуацій);
- врахування у процесі створення навчальних книг особливих потреб людей з обмеженими можливостями;
- реалізацію освітнього, виховного та розвивального потенціалу підручника шляхом його постійного оновлення і доповнення відповідно до нової наукової інформації, змін у навчальній програмі та переорієнтування потреб суспільства;
- імплементацію в підручниках ідеї миру як основи для забезпечення можливості нормального функціонування суспільства;
- уникання стереотипних уявлень, що стосуються інших країн, народів чи людей;
- розробку ідеї сталого розвитку на державному рівні;
- використання всіх можливостей для обміну досвідом з іноземними науковцями та організаціями щодо покращення системи освіти вцілому.

На рівні підручникотворення для покращення роботи галузі рекомендуємо:

- внесення змін та вдосконалення політики як у галузі підручникотворення, так і в системі освіти вцілому (у першу чергу це

стосується інтеграції цілей сталого розвитку в навчальні програми та відображення їх у навчальних матеріалах);

- заохочення педагогічних працівників до якісного виконання своїх обов'язків через підвищення престижності професії та збільшення заробітних плат;

- залучення в освітню галузь інвестицій, адже саме завдяки ефективній діяльності цієї галузі можливе процвітання економіки країни (протистояння безробіттю, бідності, подолання низького рівня конкурентоспроможності);

- сприяння співпраці авторів підручників та підтримання обміну досвідом з укладання нових навчальних книг на державному рівні;

- забезпечення спеціальної підготовки авторів підручників з метою набуття умінь, необхідних для укладання якісних навчальних матеріалів;

- завчасне детальне планування витрат та передбачення труднощів, які можуть перешкоджати процесу створення нових навчальних книг;

- проведення аналізу потужностей з видання та розповсюдження підручників для подальшого удосконалення процесів та усунення недоліків.

- оснащення видавництва новітньою технологією;

- спеціальне навчання технічних працівників видавництва для ефективної роботи та вчасного виконання замовлень;

- забезпечення справедливого доступу до освіти та якісних навчальних матеріалів для всіх школярів;

- довгострокове планування щодо використання фінансових ресурсів у галузі шкільного підручникотворення;

- проведення семінарів, конференцій, обговорень з питань підручникотворення на національному рівні, а також залучення у цей процес фахівців із закордону;

- налагодження спільної роботи освітньої галузі з іншими для надання можливості учням брати участь у різних суспільних проєктах та розширювати свій світогляд;

- заснування незалежних освітніх медіалабораторій в рамках діяльності навчальних закладів для аналізу, тестування й оцінювання нових підручників;
- наповнення змісту підручників завданнями і запитаннями, що спонукають учнів до пошуку, критичного мислення, інновацій та сприяють набуттю компетентностей, необхідних для життя. На основі аналізу підручників, розроблених за сприяння ЮНЕСКО, пропонуємо деякі вдалі приклади, (Додаток Л);
- створення електронних підручників як можливої альтернативи традиційної навчальної книги; розробка критеріїв якості, вимог та стандартів аналізу й оцінювання цього виду навчальної літератури;
- збільшення та удосконалення рівня інтерактивності наявних навчальних книг;
- оновлення застарілого обладнання у державних видавництвах (за наявної можливості);
- забезпечення різних регіонів країни необхідною кількістю підручників (у тому числі враховуючи в повному обсязі потреби сільської місцевості). З цією метою слід досконало вивчити потребу в новому підручнику;
- планування і проведення освітніх заходів, що сприятимуть досягненню цілей сталого розвитку;
- розробку економічно вигідних і раціональних мереж розповсюдження навчальних книг.

Таким чином, імплементацію позитивного досвіду ЮНЕСКО з підручникотворення у шкільну освіту України радимо здійснювати на двох рівнях: – підручникомознавства, що стосується розробки теоретичних основ побудови навчальної книги, і підручникотворення – практичної реалізації обґрунтованих положень у процесі розробки, видання та розповсюдження шкільних підручників.

Висновки до розділу 3

У напрацюваннях ЮНЕСКО, які стосуються ефективності діяльності галузі шкільного підручникотворення, виокремлюємо такі позиції: основні цілі для досягнення прогресу в галузі шкільного підручникотворення (сприяти розвитку політики підручникотворення, проводити та ініціювати дослідження в галузі підручникотворення, поширювати й обмінюватися інформацією щодо останніх новинок і наукових пошуків та досягнень та ін.); принципи діяльності галузі (навчання персоналу і збільшення видавничих потужностей, дослідницька діяльність, захист інтересів); умови ефективної роботи галузі шкільного підручникотворення (навчання фахівців з аналізу й оцінювання та голів комітетів з питань підручникотворення, розробка системи якості, покращення рівня забезпечення технологіями, зменшення витрат на видання і налагодження мереж розповсюдження); умови підготовки доступного, зрозумілого і якісного (технічно та навчально) підручника (забезпечення належного аналізу й оцінювання книги, налагодження роботи на всіх етапах її видання і доставки, відповідність підручника сучасним потребам школи і суспільства). Сформульовано також низку проблем, які перешкоджають досягненню цілей: небажання змінюватися; брак часу; нестача ресурсів; застаріле обладнання.

Встановлено, що дослідники ЮНЕСКО неабиякого значення надають рукопису підручника. Вони вважають, що у процесі розробки рукопису варто врахувати такі аспекти: цілі й завдання навчання, пріоритетні складники змісту, педагогічні підходи. Зазначений документ радять структурувати таким чином: зміст, зрозумілий детальний вступ, основний текст, чіткі висновки, список використаних джерел, покажчики, додатки.

Для забезпечення в підручнику логічності викладу навчального матеріалу та його чіткої структурованості як необхідної умови розуміння учнями інформації радять використовувати відповідні засоби: логічно будувати текст;

застосовувати зв'язні слова, які допомагають зберігати цілісність думки; вводити постійних персонажів та ін.

Чимало порад стосується побудови розділів і параграфів: пропонується відповідна структура розділу, порядок уведення елементів розділу у зміст книги з метою допомогти учням орієнтуватися у структурі підручника.

Основним структурним компонентом підручника визнано текст, а необхідність забезпечення усвідомленого сприймання учнями його змісту – надважливе завдання автора. Аналіз рівня розуміння матеріалу стосується словникового наповнення, довжини і структури речень, пунктуації та стилю навчальної книги. Розширення словникового запасу школярів відбувається шляхом засвоєння учнями нових термінів і понять; наведення прикладів з метою конкретизації цих термінів (їх використовують, зазвичай, для тлумачення слів іншомовного походження, технічних термінів тощо); використання словника для розкриття змісту нових термінів у тексті та ін. Для задоволення допитливості школярів у додатковій інформації радять вміщувати в підручники список використаної літератури або бібліографію; можна також укладати список додаткових джерел. З метою кращого розуміння тексту пропонують уникати надто довгих і складних речень; намагатися адаптувати їх до рівня знань і віку учнів.

Неабиякі вимоги дослідники ЮНЕСКО висувають і до зовнішнього вигляду підручника: оформлення назв розділів і підрозділів (можуть складатися з усіх великих букв, не використовувати більше ніж три рівні заголовків, забезпечити відповідність заголовків рівню побудови тексту) та обкладинки (має бути привабливою і викликати в учнів позитивні емоції); застосування ілюстративного матеріалу підручника (при виборі виду ілюстрації автор зобов'язаний брати до уваги наявний бюджет видавництва та фінансові можливості покупців, а також доцільність використання цього структурного компонента підручника в навчальній книзі відповідно до завдань предмета).

Видання і розповсюдження підручників як важливі етапи підручникотворення потребують значних фінансових витрат. З огляду на те, що

чимало країн не мають достатнього досвіду розробки підручників, а відтак навчальні книги можуть бути недосконалі, дослідники радять практикувати тестування пробного видання рукопису в реальному навчальному процесі. Одним із важливих етапів видання підручника є друк, який передбачає сукупність певних технічних дій, що забезпечують якість фізичних характеристик книги – дизайн макету (формат, оцінювання тексту, ілюстрацій, вибір кольорів), фототипаж (фоторепродукція тексту та ілюстрацій), завершення процесу (зшивання і виготовлення обкладинки) та ін.

Практичний складник політики підручникотворення – доставка підручників до школи, тобто наявність ефективної мережі розповсюдження книг (відповідні книгосховища, тимчасові магазини для віддалених регіонів, налагоджена система транспортування та ін.). Важливим механізмом підвищення ефективності розповсюдження навчальної літератури вчені ЮНЕСКО вважають моніторинг дистрибуції, який охоплює такі аспекти: створення контрольної групи; розсилка опитування на адресу управління бібліотекою кожної школи для уточнення місця розташування; вдосконалення процесу доставки й отримання навчальних книг. Виразна ознака децентралізації книжкової галузі – наявність різних можливостей (видів) реалізації навчальних книг, вибір яких залежить від фінансових ресурсів, відведених для освітньої галузі.

З'ясовано, що важливу роль у процесі покращення галузі підручникотворення в різних країнах відіграють міжнародні організації. На основі матеріалів Світового освітнього форуму, який відбувся у 2000 році в Сенегалі, проаналізовано досягнення в цій сфері у різних регіонах планети (Південна Азія, Центральна Азія та Кавказ, країни Океанії, Африки, Карибських островів (англомовних), Центральної та Східної Європи), які свідчать про наявність різного роду проблем і недоліків у розвитку галузі підручникотворення. Цінним є досвід Франції та Естонії щодо впровадження у практику шкільництва електронних версій підручників, що дає змогу

покращити ситуацію з доступом до якісних підручників за менший проміжок часу та раціоналізувати фінансові витрати.

На основі отриманих результатів розроблено рекомендації щодо імплементації позитивного досвіду ЮНЕСКО з підручникотворення у шкільну освіту України.

Основні положення першого розділу дисертації відображені в таких публікаціях автора: [60; 61; 68; 70; 72].

ВИСНОВКИ

Здійснений науково-теоретичний аналіз організаційно-педагогічної діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення дає підстави для таких висновків:

1. Феномен «організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення» розкриваємо через поняття «ЮНЕСКО» та «підручник» (сутність, провідні функції, структура, види, зокрема електронний підручник) і трактуємо як систему наукових положень щодо теоретичних основ побудови навчальної книги й організаційних заходів, спрямованих на розробку, видання і розповсюдження цього виду навчальної літератури.

Концептуальні засади організаційно-педагогічної діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення відображені в освітній політиці, яку

формує організація на міжнародному рівні. Розроблені нею плани дій, стратегічні та законодавчі акти ратифікуються на міжнародних зустрічах. Освітню політику ЮНЕСКО на майбутнє визначає план дій до 2030 р., прийнятий Генеральною Асамблеєю ООН (2016 р.). Відповідно до цього документа окреслено ключові виміри якості освіти: розвиток когнітивних можливостей школярів; набуття знань, цінностей, ставлень і формування навичок для відповідального активного й ефективного життя в суспільстві.

У напрацюваннях дослідників ЮНЕСКО чимало положень стосуються навчання для сталого розвитку: концепція навчання для сталого розвитку; глобальні виклики та їх відображення в змісті шкільної освіти; поетапність навчання через ідею сталого розвитку; інтеграція цілей сталого розвитку в навчальні програми та національні стандарти якості освіти; підходи в навчанні для сталого розвитку. Значну увагу звернено на роль підручника в реалізації цілей сталого розвитку (поради укладачам, як інтегрувати компетентності для забезпечення сталого розвитку в предметний зміст; критерії добору тем для навчання сталого розвитку; освітні завдання, які сприяють досягненню цілей сталого розвитку).

2. Розкрито освітній, розвивальний та виховний потенціал шкільних підручників у матеріалах ЮНЕСКО. З'ясовано, що освітній потенціал підручника полягає в тому, що книгу розглядають як надійне, перевірене джерело інформації (часто єдине, особливо це стосується низькорозвинутих країн), яке характеризується точністю і збалансованістю. Зміст підручника має базуватися на сучасних наукових здобутках і відповідати вимогам педагогічної практики. Розвивальний потенціал включає мотиваційну складову та спонукання школярів до подальшого пошуку. Також учені ЮНЕСКО вказують на роль підручника як засобу для досягнення цілей сталого розвитку. Виховний потенціал підручника реалізується шляхом належного відображення культурних цінностей, формуючи поняття культури власного народу та міжкультурну свідомість. Сюди також відносять проблему гендерної рівності,

питання миру та його імплементацію в повсякденні ситуації, подолання стереотипів та упередженого ставлення до людей.

3. Охарактеризовано підходи вчених ЮНЕСКО до розробки електронних підручників, зокрема: з'ясовано сутність цього поняття; представлено основні підходи до їхньої класифікації: за функціями (класична модель, дидактична модель, модель цифрової платформи) та ступенем інтерактивності (д-підручники, б-підручники, і-підручники); розкрито провідні фактори, які впливають на якість підручника, – ціль, користувачі, ефективність, стандарт, організаційна система; деталізовано критерії оцінювання якості електронних підручників (фокус (сконцентрованість), підтримка, зацікавлення) та відповідні принципи, які конкретизують ці критерії (фокус (сконцентрованість) – принципи доступності, скорочення, об'єкта і фону, повторення, суміжності; підтримки – принципи науковості, генетичний принцип, мультимедіа й мультимодальності, взаємозв'язку, суміжності; зацікавлення – принципи персоналізації, інтерактивності, реальності).

4. Визначено стратегії аналізу й оцінювання шкільних підручників у напрацюваннях ЮНЕСКО: з'ясовано підходи до аналізу цього виду навчальної літератури (традиція згоди; критична традиція); розкрито види дослідження підручників (лінгвістичне, дискурсивне); розроблено стандарти аналізу підручників (вид навчальної книги; рівень знання предмета; особливості навчальної програми; методика використання); виокремлено основні аспекти навчальної книги, за якими варто здійснювати її аналіз (зміст; педагогічний підхід; укладання (структура) підручника; мова; ілюстрації); обґрунтовано підходи до визначення критеріїв якості підручника (індуктивний, дедуктивний); розкрито методи аналізу цього виду навчальної літератури; описано методику експериментального порівняння підручників, основні етапи оцінювання, вимоги до вчителів, які здійснюватимуть експертизу підручника.

5. Розкрито напрацювання ЮНЕСКО щодо створення, видання і розповсюдження шкільних підручників. Підготовка рукопису як основи майбутньої книги передбачає відповідне змістове наповнення підручника

(значущість інформації для учнів; мова книги; використання засобів, які забезпечують розуміння тексту та ін.), а також її зовнішнє оформлення (стиль заголовків, обкладинка, ілюстративний матеріал та ін.). Органічними складниками процесу підручникотворення, за матеріалами ЮНЕСКО, є етапи тестування, видання і розповсюдження шкільних підручників, кожен із яких передбачає реалізацію певних завдань: тестування – експериментальна перевірка пробного видання в навчальному процесі; друк – «надання підручнику форми»; розповсюдження – створення належних умов для забезпечення учнів підручниками.

Систематизовано використання досвіду ЮНЕСКО в зарубіжних країнах. Основний акцент робиться на неякісних підручниках, які, на думку науковців, часто стають причиною конфліктів та непорозумінь. Саме тому організація залучає інші міжнародні спільноти для вирішення цієї проблеми. Учені впевнені, що саме спільна робота над недоліками, конструктивний діалог і обмін досвідом можуть покращити ситуацію в галузі підручникотворення в кожному із регіонів.

Виокремлено позитивні ідеї організаційно-педагогічної діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення задля подальшої імплементації цих напрацювань у національне шкільництво. Рекомендації сформульовано на двох рівнях: теорії шкільного підручника (формування політики в галузі підручникотворення; прийняття єдиних стандартів з аналізу й оцінювання навчальних книг; удосконалення навчальних програм як основи побудови підручника відповідно до сучасних потреб суспільства та імплементація в них цілей сталого розвитку; обмін досвідом з іноземними вченими та організаціями щодо покращення системи освіти як необхідної умови вдосконалення галузі підручникотворення) та практичних напрацювань науковців у цій сфері (залучення в освітню галузь інвестицій; оснащення видавництв новітньою технікою; створення постійно діючих комітетів із питань підручникотворення; проведення на національному рівні семінарів,

конференцій, обговорень, присвячених проблемам шкільного підручника, а також залучення до цього процесу фахівців із закордону).

Проведене дослідження не претендує на розв'язання всіх питань, пов'язаних із теорією і практикою діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в розкритті методики аналізу шкільних підручників за матеріалами ЮНЕСКО; в аналізі підручничкового забезпечення закладів загальної середньої освіти зарубіжних країн.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бейлинсон В. Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных зданий: От рукописи – к книге. М.: Книга, 1986. 286 с.
2. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 505 с.
3. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988. 160 с.

4. Биков В. Ю. Інноваційні інструменти та перспективні напрями інформатизації освіти. *ІКТ в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя між нар. наук.-практ. конф.* Львів: ЛДУ БЖД, 2012. Ч 1. С. 14–26.
5. Білавич Г. В. Енвайронментальна освіта для сталого розвитку у вимірі ЮНЕСКО крізь призму підручникотворення. *Молодь і ринок*. 2020. № 3(182). С. 3–7.
6. Біницька К. М. Діяльність ЮНЕСКО щодо впровадження ідей освіти для сталого розвитку в шкільні підручники. *«Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи»* № 75, 2020. С. 20–24.
7. Біницька К. М. Тенденції розвитку університетської освіти країн ЄС як об'єкт міждисциплінарного дослідження. *Освітологічний дискурс*, 2019. № 3–4. С. 294–305.
8. Валецька Т.М. Формування інформаційних ресурсів навчального процесу. *Вісник КНТЕУ*, 2004. № 3. С.129–135.
9. Ваховський М. Л. Діяльність Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) з підвищення якості вищої освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2017. № 1 (306). С. 17–25.
10. Войтов В., Овчарук О. Проблеми шкільного підручника. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ: «К. І. С.», 2003. С. 175–208.
11. Волинець Л. Еволюція гуманістичної філософії освіти в країнах Заходу. *Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару* (Київ, 11 червня, 2015 р.) / ред. О. І. Локшина. Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 120–121.
12. Волинський В. П. Використання відеоінформації як засобу навчання. *Педагогіка і психологія*, 1995. № 3. С. 71–76.
13. Головка Н. Узагальнення й систематизація знань засобами відеоінформації. *Біологія і хімія в школі*, 2000. № 1. С. 26–28.

14. Гривко А. В., Ситник О. В. Трансформації підручника як сучасного медіа в аспекті формування в учнів читацьких умінь. *Проблеми сучасного підручника*, 2017. Вип. 19. С. 92–101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2017_19_12. (дата звернення: 18.04.2019).
15. Дем'яненко Н. Ідея освіти впродовж життя у світовому освітньому просторі (1949–2010 роки). *Рідна школа*, 2011. № 1/2. С. 49–53.
16. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе. М.: Просвещение, 1989. 48 с.
17. Жерар Ф.-М., Рожер'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники. Київ: «К. І. С.», 2001. 339 с.
18. Заболотна О. А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу: монографія. Умань: ФОП Жовтий, 2013. 372 с.
19. Зуев Д. Д. Термины и их определения (Структура современного школьного учебника). *Проблемы школьного учебника*. М.: Просвещение, 1980. Вып. 8. С. 330.
20. Зуев Д. Д. Школьный учебник: монография. М.: Педагогика, 1983. 240 с.
21. Іванюк І. Стратегії, що сприяють використанню інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі. *Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 11 червня, 2015 р.)* / ред. О. І. Локшина. Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 250–252.
22. Ковпак О. С. Основні етапи розвитку заочної педагогічної освіти в Україні (50-80-ті рр. ХХ ст.). *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2017. № 1 (306). С. 251–260.
23. Кодлюк Я. П. Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / ред. кол.: гол. ред. О. М. Топузов*. К.: Педагогічна думка, 2014. Вип. 14. С. 284–292.
24. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика: монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. 288 с.

25. Кодлюк Я. Теоретичні основи побудови підручника для початкової школи: структурний підхід. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету* (Серія : Педагогіка), 2008. № 6. С. 73–77.
26. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті. Київ: Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. 368 с.
27. Коменский Я. А. Фрагменты из учебников: (Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения): [у 2 т.]. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 208–233.
28. Краевский В. В. Определение функций учебника как методологическая проблема дидактики. *Проблемы школьного учебника: сб. статей*. М.: Просвещение, 1976. Вып. 4. Учебник в системе средств обучения. С. 13–36.
29. Красовський О. С. Дидактичні засади конструювання електронного підручника з природничих предметів для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки, 2013. 20 с.
30. Кучай Т., Кучай О. Забезпечення якості вищої освіти в європейському освітньому просторі. *Освітній простір України*, 2010. № 16. С. 15–19.
31. Лернер И. Я. О дидактических основаниях построения ученика. *Проблемы школьного учебника: сб. статей / сост. Г. А. Молчанова*. М.: Просвещение, 1991. Вып. 20. С. 18–26.
32. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.): монографія. К.: Богданова А.М., 2009. 403 с.
33. Лубинець К. Особливості реалізації в Україні міжнародних проектів, що впроваджуються спільно зі Світовим банком. *Післядипломна освіта в Україні*, 2006. № 1. С. 8–13.
34. Мазуренко К. Толерантність як базова цінність відкритого суспільства: орієнтири ЮНЕСКО. *Педагогічна компаративістика і*

міжнародна освіта – 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізованому світі: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 7–8 червня, 2018 р.) / ред. О. І. Локшина. Київ – Дрогобич: Тзов «Трек-ЛТД», 2018. С. 111–112.

35. Маріуц І. Проблема гуманізації шкільної освіти в Європі. *Педагогічна компаративістика – 2015 : трансформації в освіті зарубіжжя та українських контекст*: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 11 червня 2015 р.). Ін-т педагогіки НАПН України. За заг. ред. О. І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 128–130.

36. Морзе Н. В., Вембер В. П. Як визначити педагогічну цінність електронних засобів навчального призначення? *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2007. № 4. С. 31-36.

37. Мороз І. Проблеми відбору та структурування змісту шкільних підручників історії в контексті дослідницького навчання. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізованому світі*: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 7–8 червня, 2018 р.) / ред. О. І. Локшина. Київ – Дрогобич: Тзов «Трек-ЛТД», 2018. С. 112–114.

38. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ: «К. І. С.», 2003. С. 13–41.

39. Огієнко О. І. Роль ЮНЕСКО та Ради Європи у формуванні стратегічних напрямків розвитку освіти дорослих. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2009. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 9 (19). С. 64–68.

40. Отамась І. Г. Вплив ЮНЕСКО на розвиток освіти в Україні. *Theory and methods of educational management*, 2017. № 1 (19). С. 1–13.

41. Перовский Е. И. Методическое построение и язык учебника для средней школы. *Изв. АПН РСФСР*, 1955. Вып. 63. 168 с.

42. Пироженко Л. В. Диференціація змісту навчального предмета у 60-70-х рр. ХХ ст. *Наукові праці* [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Серія: Педагогіка, 2014. Т. 246, Вип. 234. С. 133-136.
43. Пількевич В. «Освіта для всіх» в діяльності ЮНЕСКО. *Європейські історичні студії*, 2018. № 10. С. 176–186.
44. Плахотник В. М. Система як базисна категорія методики навчання іноземних мов. *Іноземні мови*, 2010. № 4. С. 3-6.
45. Редько В. Г. Дослідження ефективності змісту шкільних підручників з іноземної мови: процедура, технології, результати. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. К.: Пед. думка, 2011. Вип. 11. С. 412–424.
46. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Генеза, 1999. 368 с.
47. Сватко Ю. І. Освіта у Світі Людини і глобальні виклики часу (освітня стратегія ЮНЕСКО та національні пріоритети України). *Наукові записки НаУКМА*. Серія Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота, 2005. Т. 47. С. 7–13.
48. Сергеева О. С. Аналіз пріоритетних тенденцій розвитку освіти дорослих в освітній політиці Європейського Союзу. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2013. Вип. 4. С. 179–185.
49. Середа Л. П. На допомогу авторам навчальної літератури / за ред. В. С. Павленка. К.: Вища школа, 2001. 79 с.
50. Смагін І.І. Практика підручникотворення зі шкільного курсу логіки в ХІХ ст. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2008. № 39. С. 79–85.
51. Смирнов В. И. Учебная книга в системе дидактических средств. *Университетская книга*, 2001. № 11. С. 20–26.
52. Современная дидактика: теория – практика/ под науч. ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. Москва: изд. ИТПиМИО РАО, 1993. 288 с.

53. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем: навчальний посібник. К.: А.П.Н., 2003. 68 с.
54. Талызина Н. Ф. Место и функции учебника в учебном процессе. *Проблемы школьного учебника*. М.: Просвещение, 1978. Вып. 6. С. 19–32.
55. Тверезовська Н. Т. Алгоритм створення електронного підручника. *Освітнянські обрії: реалії та перспективи*. Зб.наук.праць. К.: ІТТО. 2008. № 2. С. 96–102.
56. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу: ТЗЗ монографія (ч. 1) / ред. Н. М. Лавриченко. Київ: Педагогічна думка, 2008. 146 с.
57. Хуторской А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования. *Педагогика*, 1999. №7. С. 9–14.
58. Чекрій І. І. Використання принципу «інтеграції» у шкільних підручниках для забезпечення сталого розвитку. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, 13–14 грудня 2019р.)*. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 41–43.
59. Чекрій І. І. Вчені ЮНЕСКО про шкільний підручник. *Психологія та педагогіка у XXI: перспективи та пріоритетні напрямки досліджень: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 31 травня – 1 червня 2019 року)*. К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 19–21.
60. Чекрій І. І. Досвід використання електронних підручників країнами-членами ЮНЕСКО (приклад Франції та Естонії). *Інновації в освіті: сучасні методики та їх практичне застосування*. Матеріали науково-практичної конференції (м. Харків 21–22 червня 2019 р. Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2019. С. 107–110.

61. Чекрій І. І. Ілюстрація як невід’ємна складова підручника (за матеріалами ЮНЕСКО). *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 6–7 грудня 2019 року. К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. С. 38–40.
62. Чекрій І. І. Міжнародне дослідження шкільних підручників (за матеріалами ЮНЕСКО). *Labyrinth of Reality: Collection of scientific works/ edited by M. A. Zhurba*. Montreal: CPM “ASF”, 2019. Issue 1 (6). P. 54–58.
63. Чекрій І. І. Особливості аналізу й оцінювання навчальних книг відповідно до рекомендацій, розроблених науковцями ЮНЕСКО. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 1–2 травня 2020 року). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. II. С. 28–30.
64. Чекрій І. І. Особливості аналізу й оцінювання шкільних підручників (за матеріалами ЮНЕСКО). *Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M. A. Zhurba*. 2019. October No. 37. P. 172–175.
65. Чекрій І. І. Особливості імплементації навчальної програми (за матеріалами ЮНЕСКО). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2020. Вип. 2 (131). С. 67–72.
66. Чекрій І. І. Особливості навчання для сталого розвитку (за матеріалами ЮНЕСКО). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / [редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 68. С. 133–136.
67. Чекрій І. І. Особливості навчання з використанням електронних навчальних матеріалів (за матеріалами ЮНЕСКО). *Інноваційна педагогіка*, 2020. Т. 3, № 22. С. 192–195.
68. Чекрій І. І. Особливості створення рукопису шкільного підручника (за матеріалами ЮНЕСКО). *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць /

редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти, 2019. Випуск 43. С. 79–84.

69. Чекрій І. І. Покращення рівня освіти за допомогою імплементації цілей сталого розвитку. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя*: матеріали міжнародної наукової конференції (Т. 4), 1 травня, 2020 рік. Чернівці, Україна: МЦНД. С. 65–66.

70. Чекрій І. І. Політика підручникотворення (у напрацюваннях ЮНЕСКО). *Проблеми підготовки сучасного вчителя* / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; [голов. ред. І. І. Демченко]. Умань: Візаві, 2020. № 1 (21), Ч. 1. С. 136–142.

71. Чекрій І. І. Проблема шкільного підручника в матеріалах ЮНЕСКО. *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії*: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, 9–10 вересня 2016 року). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2016. С. 68–72.

72. Чекрій І. І. Фактори, які впливають на змістове наповнення підручника. *Labyrinth of Reality: Collection of scientific works*/ edited by M. A. Zhurba. Montreal: CPM “ASF”, 2020.

73. Чекрій І. І. Шкільний підручник як засіб поширення ідеї миру (за матеріалами ЮНЕСКО). *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 24–25 травня 2019 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. С. 38–40.

74. Шатун В. Т. Концепція навчання впродовж життя як визначальний елемент стратегії Європейського Союзу щодо формування конкурентоспроможного суспільства. URL: <http://official.chdu.edu.ua/article/viewFile/107804/102760> (дата звернення 14.02.2020).

75. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: підручник для вчителів / ред. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк. Київ: Центр Вільної Преси, Академія Української Преси, 2017. 319 с.
76. Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2018. 410 с.
77. A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984–94). Brussels: European Unit of Eurydice, 2010. 315 p.
78. Adonis C. Discrimination and biases in textbooks used in South African public schools. Pretoria: Human Sciences Research Council (Policy Briefs.), 2015. 267 p.
79. Alexander N. A. Policy analysis for educational leaders: a step-by-step approach. Boston: Mass.: Pearson, 2013. 215 p.
80. Allwright R. L. What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 1981. No. 36 (1). P. 5–18.
81. Alsaif A., Milton J. Vocabulary input from school textbooks as a potential contributor to the small vocabulary uptake gained by English as a foreign language learners. *The Language Learning Journal*, 2012. No. 40 (1). P. 21–33.
82. Altbach Ph. G. Publishing and Development in the Third World. London : Hans Zell Publishers, 1992. 441 p.
83. Altbach Ph. G. Textbooks: The International Dimension. *The Politics of the Textbook*. New York: Routledge, 1991. P. 242–258.
84. Alvermann D., Commeyras M. Inviting multiple perspectives: Creating opportunities for student talk about gender inequalities in texts. *Journal of Reading*, 1994. No. 37 (7). P. 566 – 571.
85. Apple M. W., Christian-Smith L. K. The Politics of the textbook. New York: Routledge, 1991. 290 p.
86. Asha B. A study of some factors affecting student involvement in studies. *Journal of Education Research*, 1980. No. 15 (3). P. 70–75.

87. Askerud P. A Guide to Sustainable Book Provision. Paris : UNESCO, 1997. 56 p.
88. Barth M. Implementing sustainability in higher education: learning in an age of transformation. London: Routledge, 2015. 222 p.
89. Batabyal, A.A. Amartya Sen. Development as Freedom. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 2000. No. 12. P. 227–229. URL: <https://doi.org/10.1023/A:1009523604927>. (Last Accessed: 17.09.2019).
90. Batton J., Alama A., Sinclair M., Bethke L., Bernard J. Curriculum approach: how will we get there? Paris: UNESCO-IIEP, 2015. 28 p.
91. Batton J., Alama A., Sinclair M., Bethke L., Bernard J. Getting started: how do we organize the process? Paris: UNESCO-IIEP, 2015. 28 p.
92. Batton J., Alama A., Sinclair M., Bethke L., Bernard J. Key content: what are the desired learning outcomes? Paris: UNESCO-IIEP, 2015. 44 p.
93. Belanger P., Winter C., Sutton A. Literacy and basic education in Europe on the eve of the 21st century: report of the Sixth All-European Conference of Directors of Educational Research Institutions. Amsterdam: Sweets and Zeitlinger, 1992. 258 p.
94. Benedek W. Understanding human rights: manual on human rights education. Wien: Neuer Wissenschaftlicher Verlag, 2006. 410 p.
95. Bennet N. How Can Schooling Help Improve the Lives of the Poorest? The need for Radical Reform. *Effective Schools in Developing Countries* / Ed. H. M. Levin, M. Lockheed (eds.). London: The Falmer Press, 1993. P. 46–58.
96. Bernard J. Learning counts: an overview of approaches to understanding, assessing and improving the quality of education for all. Paris: UNESCO, 2009. 73 p.
97. Berstecher D. G. Education and rural development: issues for planning and research. Paris: UNESCO-IIEP, 1985. 233 p.
98. Bethke L., Bird L., Sigsgaard M., MacEwen L. Programming: how do we get there? Paris: UNESCO-IIEP, 2015. 32 p.

99. Binytska K. M. UNESCO experience on implementation of humane ideas in school textbooks. II Всеукраїнська науково-практична майстерня з гуманної педагогіки «Гуманізація – найкоротший шлях до особистості» (25.09.2020 р., очно-дистанційна форма). С.13–15. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/article/download/5117/5077>.
100. Bokova I. G. UNESCO Education Strategy 2014–2021. Paris: UNESCO, 2014. 61 p.
101. Blumberg R. L. Eliminating gender bias in textbooks: pushing for policy reforms that promote gender equality in education. Background paper prepared for the Education for all global monitoring report 2015. Paris: UNESCO, 2015. 30 p.
102. Blumberg R. L. Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education. Background paper for the Education for all global monitoring report 2008: Education for All by 2015: will we make it? Paris: UNESCO, 2007. 54 p.
103. Blumberg R.L. The Invisible obstacle to educational equality: gender bias in textbooks. *Prospects: quarterly review of comparative education*, 2008. Vol. 38, No. 3. P. 345–361.
104. Blyth C. From textbook to online materials: the changing ecology of foreign language publishing in the era of digital technology. *Foreign language learning with digital technology*/ Ed. M. Evans. London: Continuum, 2009. P. 179–202.
105. Bormuth J. R. Development of standards of readability: toward a rational criterion of passage performance. Chicago: The University of Chicago, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1971. 151 p.
106. Bottani N., Favre B. School autonomy and evaluation. *Prospects: quarterly review of comparative education*, 2001. Vol. 31, No. 4. P. 467–586.
107. Braslavsky C., Halil K. Textbooks and quality learning for all: some lessons learned from international experiences. Switzerland: Geneva IBE, 2006. 404 p.

108. Brock C., Tulasiewicz W. Education in a Single Europe. London: Routledge, 2000. 404 p.
109. Brody Ph. J. Research on Pictures in Instructional Texts: the need for a broadened perspective. *Education Communication and Technology*, 1981. No. 29. P. 93–100.
110. Bromley P. Holocaust Education and Human Rights: Holocaust Discussions in Social Science Textbooks Worldwide, 1970–2010. *Tertium Comparationis*, 2013. Vol. 19, No. 1. P. 14–37.
111. Bromley P., Lerch J., Jimenez J. D. Education for Global Citizenship and Sustainable Development: Content in Social Science Textbooks. Background Paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2016. 49 p.
112. Bromley P., Meyer J. W., Ramirez F. O. The Worldwide Spread of Environmental Discourse in Social Studies, History and Civics Textbooks, 1970–2008. *Comparative Education Review*, 2011. Vol. 55, No. 4. P. 517–545.
113. Bromley P., Russell S. G. Holocaust as History and Human Rights: Holocaust Education in Social Science Textbooks, 1970 – 2008. *Prospects*, 2010. Vol. 40, No. 1. P. 153–173
114. Brown J. A. Media literacy perspectives. *Journal of Communication*, 1998. Vol. 48. P. 44–53.
115. Brugeilles C., Cromer S. Promoting Gender Equality through Textbooks: A methodological guide. Paris: UNESCO, 2009. 99 p.
116. Bruillard E. MOOCs as contemporary forms of books: new educational services between control and conversation. *IARTEM e-Journal*, 2014. Vol. 9, No1. P. 142–164. URL: http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume9.1/articles/article_7_bruillard_iartem_ej_2017.pdf (Last accessed: 17.01.2019).
117. Bruillard E. Textbooks and electronic resources for low secondary schools. *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media for the 21st Century*.

IARTEM, 2005. Vol. 7, No. 15. P. 100–105. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:179762/FULLTEXT01.pdf> (Last accessed: 29.03.2019).

118. Brunswic E., Valérien J. Planning the development of school textbooks: a series of twelve training modules for educational planners and administrators. Paris: UNESCO IIEP, 1995. 447 p.

119. Bryden P., Shaketange L. L. Basic English: learner's work book. Windhoek: Ministry of Education and Culture, 1992. 87 p.

120. Buckner E., Russell S. G. Portraying the Global: Cross-national Trends in Textbooks' Portrayal of Globalization and Global Citizenship. *International Studies Quarterly*. Vol. 57, 2013. P. 738–750.

121. Cafroti N. Educational effectiveness of computer software. *THE Journal*, 1994. No. 22 (1). P. 62–65.

122. Carelli M. Dino, Sachsenmeier P. Educational research in Europe. Hambourg: Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997. 158 p.

123. Casey J. Integrating Computers in the Primary Classroom. *The Computing Teacher*, 1994. No. 21. P. 33–36.

124. CEDEFOP. Glossary: Quality in education and training, 2011. URL: <https://europa.eu/capacity4dev/iesf/documents/glossary-quality-education-and-training-edefop-2011>. (Last Accessed: 07.08.2019).

125. Chambliss M. J., Calfee R. C. Textbooks for learning: nurturing children's minds. Paris: UNESCO, 1998. 316 p.

126. Chekriy I. UNESCO scientists on educational potential of school textbooks. *Молодий вчений: науковий журнал*, 2019. Випуск 9 (73). С. 122–127.

127. Choices in textbook development / Ed. UNESCO Education Sector. Paris: UNESCO, 1995. 4 p.

128. Choppin A. Aspects of design. *History and social studies - Methodologies of textbook analysis/* Ed. H. Bourdillon. Amsterdam: Swetz and Zeitlinger, 1992. P. 85–95.

129. Choppin A. How to select and use textbooks? A training course. *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. *IARTEM*, 2005.

Vol. 7, No. 15. P. 100–105. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:179762/FULLTEXT01.pdf> (Last accessed: 29.03.2019)

130. Choppin A. The Emmanuelle textbook project. *Journal of Curriculum Studies*, 1992. Vol. 24, No. 4. P. 345–356.

131. Christenbury L., Kelly P. P. What textbooks can – and cannot – do. *English Journal*, 1994. No. 83 (3). P. 76–80.

132. Costa-Lascoux J., Artois Janine d' Comparative study of textbooks: working document in the framework of the Euro-Arab Dialogue;summary report. Paris: UNESCO, 2015. 57 p.

133. Crabbe R. A. B. The Transition to Privatization in Publishing: Ghana's Experience. *Educational Publishing in Global Perspective: Capacity Building and Trends* / Ed. S. Sosale. Washington D. C.: World Bank, 1999. P. 71–85.

134. Crawford K. Culture wars: Japanese history textbooks and the construction of official memory. *Paradigm*, 2002. No. 2 (5). P. 2–14.

135. Crisan A. Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change. Bucharest: Center Education 2000+/Humanitas Educational, 2006. 223 p.

136. Cunningsworth A., Kusel P. Evaluating teacher's guides. *ELT Journal*, 1995. No. 45 (2). P. 128–139.

137. Dakmara G., Jean B. Thinking and Building Peace through Innovative Textbook Design. Paris: UNESCO, 2007. 26 p.

138. Danaher P. A., Umar A. Teacher education through open and distance learning. Vancouver: Commonwealth of Learning, 2010. 185 p.

139. Daniel J. S. Highlights of the UNESCO Global Forum on Rankings and Accountability: Uses and Misuses. Paris: UNESCO, 2009. URL: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/RANKINGS/Stamenka-JohnDaniel.pdf. (Last Accessed: 18.06.2019).

140. Daw Hla Kyu, U Myint Thein. Organization and management of basic education. *Working paper series*. Yangon: Myanmar Education Research Bureau, 1992. 20 p.

141. Davies L. Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action. *Educational Review*. 2006. Vol. 58. P. 5–25.
142. Debeauvais M. National educational research polices: a world survey. Paris: UNESCO, 1990. 110 p.
143. Delors J., Al Mufti I., Amagi I., Carneiro R., et al. Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris: UNESCO Publishing. URL: <http://plato.acadiau.ca/Courses/pols/conley/QUEBEC98/DELORS~1/delorse.pdf>. (Last accessed: 19.01.2020).
144. De Muro P., Burchi F. Education for Rural People and Food Security: A Cross-Country Analysis. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2007. 53 p.
145. Dhar T. N. Professional status of teachers. New Delhi: National Council for Teacher Education, 1996. 211 p.
146. Draft Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms. UNESCO General Conference 18th Session, 1974. 31 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000010431_fre. (Last accessed: 28.08.2019).
147. Droit R. P. Taking action for human rights in the twenty-first century. Paris: UNESCO, 1998. 182 p.
148. Drudy S. Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminization. *Gender and Education*, 2008. No. 20 (4). P. 303–323.
149. Eisner E. W. Why the Textbook Influences Curriculum. *Curriculum Review*, 1987. No. 26. P. 11–13.
150. Elts J., Mikk J. Determination of optimal values of text characteristics. *Journal of Quantitative Linguistics*, 1996. Vol. 3, No. 2. P. 144–151.
151. Embong Abd. M. , Noor A. M., Hashim H. M., Ali R. M., Shaari Z. H. E-books as textbooks in the classroom. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012. No.47, P. 1802–1809.

152. European Information centre of Charles University (Czech Republic). Human rights and human rights education in the process of transition to democracy. Praha: European Information Centre of Charles University, 1993. 149 p.
153. Fetsko W. J. Approaching Textbook Selection Systematically. *The Textbook Controversy: Issues, Aspects and Perspectives.* / Ed. J. R. Herlihy. Norwood, NJ: Ablex, 1992. P. 129–135.
154. Fiala R. Educational Ideology and the School Curriculum. *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* / Ed. A. Benavot, C. Braslavsky. Springer, 2007. P. 15–34.
155. Foster S. Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2011. 2:1. P. 5–20. DOI: 10.3402/edui.v2i1.21959. URL: <https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21959> (Last accessed: 15.02.2019).
156. Fuller B. Raising school quality in developing countries: what investments boost learning? Washington: D.C.: World Bank, 1986. 81 p.
157. Gachukia E., Chang F. The Textbook Writer's Manual. Addis Ababa: Economic Commission for Africa P. O. Box 3001, 2005. 70 p.
158. Galton M., Moon B. Changing schools ... changing curriculum. London: Harper & Row, 1983. 367 p.
159. Gasanabo J. D., Maître J. Fostering peaceful co-existence through analysis and revision of history curricula and textbooks in Southeast Europe: preliminary stocktaking report. Paris: UNESCO, 2006. 75 p.
160. Giddens A. Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives. London: London Profile, 1999. 104 p.
161. Gilbert R. Text Analysis and Ideology Critique of Curricular Content / Ed. C. Caster, 1989. P. 61–73.
162. Glasser H. Minding the gap: the role of social learning in linking our stated desire for a more sustainable world to our everyday actions and policies. *Social learning towards a sustainable world: principles, perspectives and praxis.* The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 2007. P. 35-61

163. Global education monitoring report: Policy Paper 23 Every Child Should Have a Textbook. Paris: UNESCO, 2016. 13 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243321> (Last accessed: 17.06.2019).
164. Global Education Monitoring Report Team. Education for all: the quality imperative; EFA Global Monitoring Report, 2005. Paris: UNESCO, 2004. 430 p.
165. Global Education Monitoring Report Team. Teaching and learning: achieving quality for all; EFA Global Monitoring Report, 2013–2014, summary. Paris: UNESCO, 2014. 59 p.
166. Global Education Monitoring Report Team. Youth and skills: putting education to work; EFA Global Monitoring Report, 2012; summary. Paris: UNESCO, 2012. 46 p.
167. Gould J. Learning theory and classroom practice in the lifelong learning sector. Exeter: Learning Matters, 2009. 143 p.
168. Governance. URL: <https://en.unesco.org/about-us/governance>. (Last accessed: 7.07.2019).
169. Greaney V. Textbooks Respect for Diversity and Social Cohesion. *Promoting Social Cohesion through Education: Case Studies and Tools for Using Textbooks* / Ed. E. Roberts-Schweizer, V. Greaney, K. Duer (eds.). Washington, DC: World Bank Institute, 2006. P. 47–69.
170. Grisay A., Mählck L. The Quality of education in developing countries: a review of some research studies and policy documents. Paris: UNESCO-IIEP, 1991. 88 p.
171. Groof J. de, Lauwers G. The right to education and rights in education. Netherlands: Wolf Legal Publishers, 2006. 426 p.
172. Gurol I., Tarba D. Human Rights in Textbooks. Istanbul: Istanbul, 2004. P. 49 – 75.
173. Hall D. Materials production: theory and practice. *Getting started: Materials writers on materials writing* / Ed. C. A. Hidalgo. Singapore: SEAMEO regional language centre, 1995. P. 8–24.

174. Hallak J. Investing in the future: setting educational priorities in the developing world. Paris: UNESCO-IIEP. 303 p.
175. Hansen T. I., Gissel S. T. Quality of learning materials. *IARTEM e-Journal*, 2008. Volume 9, No. 1. P. 122–141. URL: http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume9.1/articles/article_6_hansen_et_gissel_iartem_ej_2017.pdf (Last accessed: 4.07.2019).
176. Hargovinda G. A study of the relationship between some environmental factors and academic achievement. *Journal of Educational Research and Extension*, 1968. No. 5 (1). P. 17–23.
177. Harlen W. Girls and primary-school science education: sexism, stereotypes and remedies. *Prospects: quarterly review of education*, 1985. Vol. 15, No. 4. P. 541–551.
178. Hellinger M. For men must work, and women must weep: sexism in English language textbooks used in German schools. *Women's Studies International Quarterly*, 1980. No. 3. P. 267–275.
179. Herlihy J. R. The Nature of Textbook Controversy. *The Textbook Controversy: Issues, Aspects and Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, 1992. P. 3–13.
180. Hintermann C., Markom C., Weinhäpl H., Üllen S. Debating Migration in Textbooks and Classrooms in Austria. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2014. Vol. 6, No. 1. P. 79–106.
181. Hirumi A. In search of quality: Analysis of e-learning guidelines and specifications. *The Quarterly Review of Distance Education*, 2005. No. 6. P. 309–330.
182. Hodkinson A., Ghajarieh A., Salami A. An Analysis of the Cultural Representation of Disability in School Textbooks in Iran and England. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 2016. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2016.1168861> (Last accessed: 12.02.2019).
183. Holmberg J., Samuelsson B. E. Drivers and barriers for implementing sustainable development in higher education. Paris: UNESCO, 2006. 130 p.

184. Horsley M., Lambert D. "The secret garden of classroom and textbooks," in the future of textbooks. *International colloquium on school publishing: research about emerging trends* / Ed. M. Horsley. Sydney: Teaching Resources and Textbook Research Unit, 2001. 55 p.
185. Hostfede G. J. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill, 2004. 561 p.
186. Howie S., Plomp T. Evaluating students' achievements within different contexts. *Prospects: quarterly review of comparative education*, 2005. Vol. 35, No. 2. P. 133-248.
187. Hummel C. *School textbooks and lifelong education: an analysis of schoolbooks from three countries*. Hambourg: UIE, 1988. 158 p.
188. Ilett D. Racial and Ethnic Diversity in Secondary and Postsecondary German Textbooks. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 2009. No. 42 (1). P. 50–59.
189. Ivić I., Pešikan A., Antić S. *Guide to a good tutorial. General standards of quality textbooks*. Beograd: Platoneum, 2008. 238 p.
190. Jacobsen A. F. *Human rights education: in a European perspective*. Copenhagen: Danish Centre for Human Rights, 1999. 32 p.
191. Joe M. de Leo *Education for intercultural understanding*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2010. 72 p.
192. Johnston R. The politics of changing human geography's agenda: textbooks and the representation of increasing diversity. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 2006. No. 31. P. 286–303.
193. Jones M., Kitetu C., Sunderland J. Discourse roles, gender and language textbooks dialogues: who learns what from John and Sally? *Gender and Education*, 1997. No. 9 (4). P. 469–490.
194. Josué A., Mukendi T. *Gender and textbook project. General report, February 2007* / Ed. National Textbook Research Team. Kinshasa, 2007. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158897_eng. (Last Accessed: 18.03.2019).

195. Karim S., Santizo Rodall C. A., Cabrero Mendoza E. Transparency in education. Paris: UNESCO-IIEP, 2004. 151 p.
196. Kaufman P. B. Reconnecting the Book Communities of East and West: A Post-communist Initiative. *LOGOS*, 1993. Vol. 4, No. 2. P. 33–39.
197. Kay R. H. Understanding gender differences in computer attitudes, aptitude and use: an invitation to build theory. *Journal of Research on Computing in Education*, 1992. No. 25 (2). P. 159–171.
198. Kellaghan T., Greaney V. Using assessment to improve the quality of education. Paris: UNESCO-IIEP, 2001. 98 p.
199. Kenya Ministry of Education. Education for sustainable development policy for the Education sector. Kenya: Ministry of Education, 2017. 43 p.
200. Khawajkie E., Luisoni P. Young people speak out on quality education: views and proposals of students participating in the UNESCO Associated Schools Project Network. Paris: UNESCO, 2005. 56 p.
201. Kjaersgaard J. The Basic Learning Materials Initiative: outcomes and findings, lessons learnt, recommendations; final report. Paris: UNESCO, 2004. 55 p.
202. Klep J. The exit of textbooks, the rise of flexible educational media. *IARTEM Journal*, 2002. Vol. 2. P. 11–38.
203. Kobola A. Improving reading in elementary school. Zagreb: Školska knjiga, 1997. 211 p.
204. Kolb D. A. Experimental learning: experience as the source of learning and development. *Journal of Business Ethics*. Vol. 1, 1984. P. 21–38.
205. Laketa S. Drakulić D. Quality of lessons in traditional and electronic textbooks. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*. 2015. No. 13(1). P. 117–127.
206. Laketa S., Drakulić D. Electronic Textbook in Mathematics. *Begrad: Obrazovna tehnologija* 3, 2013. 311 p.
207. Lambert D., Horsley M., Nettle K. The future of textbooks: International Colloquim on School Publishing: Research about Emerging Trends. Sydney: TREAT/ APA, 2001. 49 p.

208. Lässig S., Pohl K. H. History Textbooks and Historical Scholarship in Germany. *History Workshop Journal*, 2009. Vol. 67, No. 1. P. 125–139.
209. Lauwerys Joseph A. History textbooks and international understanding. Paris: UNESCO, 1953. 84 p.
210. Lavonen J., Autio O., Meisalo V. Creativity and Technology Education in Primary School Teacher Education. *Ideology for future society: Documentationer från Nord-Fo-symposium*, 1999. P. 281–294.
211. Leacock T. L., Nesbit J. C. A Framework for Evaluating the Quality of Multimedia Learning Resources. *Journal of Educational Technology and Society*, 2007. No. 10 (2). P. 44–59.
212. League of Nations. Declaration Regarding the Teaching of History (revision of School textbooks). Geneva, October 2nd, 1937. 6 p.
213. Léguéré J. P. Approvisionnement en livres scolaires: vers plus de transparence. *Afrique francophone*. Paris: IIEP. 2003. P. 61–65.
214. Leicht A., Heiss J., Won J. B. Issues and trends in education for sustainable development. Paris: UNESCO, 2018. 276 p.
215. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education. Paris: UNESCO, 1975. 157 p.
216. Lerch J. Embracing Diversity? Textbook Narratives in Countries with a Legacy of Internal Armed Conflict, 1950 to 2011. *History Can Bite: History Education in Divided and Postwar Societies* / Ed. D. Bentrivato, K. V. Korostelina, M. Schulze (eds.) (The series of studies of the Georg Eckert Institute for International Educational Media Research). Göttingen: V&R unipress GmbH, 2016. P. 31–44.
217. Levin L. Human rights: questions and answers. Paris: UNESCO, 2009. 232 p.
218. Liiber Ü., Rosaare J. The role of the Electronic Textbook in the Use of Active Teaching Methods. *Has Past Passed? Textbook and Educational Media for the 21st Century*. IARTEM, 2005. Vol. 7, No. 15. P. 106–112.

219. Limage L. Political economy of textbooks and literacy. Background paper for the Education for all global monitoring report 2006: literacy for life. Paris: UNESCO, 2005. 19 p.

220. Loveridge A. J., Cornelsen F., Lewis L. J., Trekhov I. M. Preparing textbook manuscripts: a guide for authors in developing countries. Paris: UNESCO, 1970. 71 p.

221. Lubart T. Individual student differences and creativity for quality education. Paris: UNESCO, 2004. 17 p.

222. Luik P. The gender effect on the evaluation of multimedia textbooks. *Has Past Passed? Textbook and Educational Media for the 21st Century*". *IARTEM*, 2005. Vol. 15. P. 171–178.

223. Luke C. Beyond criticism: The authority of the school textbook. *Language, authority and criticism: Reading on the school textbook* / Ed. S. de Castell. Lewes: The Falmer Press, 1989. P. 245–260.

224. Mackensen C. Schulbücher im Binnenmarkt. Die rechtlichen Rahmenbedingungen für den europäischen Schulbuchhandel im Spannungsfeld von wirtschaftlicher Integration und nationaler Bildungsautonomie. Berlin: Berlin-Verlag, 2001. 91 p.

225. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. Textbooks for Sustainable Development: a guide to embedding. Paris: UNESCO, 2017. 186 p.

226. Mählck L. O. , Chapman D. W., Smulders A. E.M. From planning to action: government initiatives for improving school-level practice. Paris: UNESCO-IIEP, 1997. 303 p.

227. Making textbook content inclusive. A focus on religion, gender and culture. / Ed. D. Frey. Paris: UNESCO, 2017. 27 p.

228. Mallo-Bouvier, Pozo-Medina. La discrimination et les droits de l'homme dans les matériels didactiques: guide méthodologique. *Educational Studies and Documents*, 1991. No. 57. Paris: UNESCO. 12 p.

229. Marriott N., Goyder H., Manual for monitoring and evaluating education partnership. Paris: UNESCO-IIEP, 2009. 114 p.
230. Marsden W. E. The school textbook: geography, history and social studies. London: Woburn Press, 2001. 320 p.
231. Masuhara H. What do teachers really want from coursebooks? *Materials Development in Language Teaching* / Ed. B. Tomlinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 239–260.
232. McGowan M. K., Stephens P. R., West C. Student Perception of Electronic Textbooks. *Issues in Information Systems*, 2009. Vol. 10, No. 2. P. 459–465.
233. McGrath D., Thurston L. P. Sex differences in computer attitudes and beliefs among rural middle school children after a teacher training intervention. *Journal of Research on Computing in Education*, 1992. No. 24 (4). P. 468–485.
234. Meisalo V. Quality of Modern Learning Materials - The Viewpoints of Authors and Designers. *Has Past Passed? Textbook and Educational Media for the 21st Century*". *IARTEM*, 2005. Vol. 15. P. 90–99.
235. Merizow J. Learning as Transformation: Critical Perspective on a Theory in Progress. New York: Jossey-Bass, 2000. 368 p.
236. Miao F., Mishra S., McGreal R. Open educational resources: policy, costs, transformation. Burnaby: COL, 2016. 231 p.
237. Michel A. Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks. Paris: UNESCO, 1986. 105 p.
238. Mikk J. Experimental evaluation of textbooks and multimedia. *New educational media and textbooks: the 2nd IARTEM Volume* / Ed. S. Selander, M. Tholey, Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, 2002. Vol. 9. P. 121–140.
239. Mikk J. Textbook: research and writing. Paris: UNESCO, 2000. 426 p.
240. Moll M. Teacher and administrator evaluation. Ottawa: Canadian Teacher's Federation, 1981. 107 p.

241. Montagnes I. Textbooks and Learning Materials 1990–99. *Thematic Studies: World Education Forum*, Dakar, Senegal 26–28 April, 2000. Paris: UNESCO, 2001. 67 p.
242. Moon R. J. Koo J.-W. Global Citizenship and Human Rights: A Longitudinal Analysis of Social Studies and Ethics Textbooks in the Republic of Korea. *Comparative Education Review*, 2011. Vol. 55, No.4. P. 574–599.
243. Morgan A.-M., Kohler M., Harbon L., Developing intercultural language learning textbooks: Methodological trends, engaging with the intercultural construct, and personal reflections on the process. *IARTEM e- Journal*, 2011. Vol. 4, No. 1. P. 20–51.
244. Morris B. Some aspects of professional freedom of teachers: an international pilot inquiry. Paris: UNESCO, 1977. 213 p.
245. Murphy L. Does increasing access mean decreasing quality? Paris: UNESCO, 2003. 19 p.
246. Mustafa M., Cullingford C. Teacher autonomy and centralised control: the case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 2008. No. 28. P. 81–88.
247. Nath B., Hens L., Devuyst D. Textbook on sustainable development. Brussels: VUBPRESS, 1996. 365 p.
248. National Council for Teacher Education (India). Curriculum framework for teacher education: towards preparing professional and humane teacher. New Delhi: National Council for Teacher Education, 2009. 93 p.
249. National Council of Educational Research and Training (India). Preparation and evaluation of textbooks in mother tongue: principles and procedures. Paris: UNESCO, 1976. 104 p.
250. Nicholls J. Methods in School Textbook Research. *History Education Research Journal*, 2003. Vol. 3, No. 2. P. 11–26.
251. Nolet V. Preparing sustainability-literate teachers. *Teachers College Record*, 2009. No. 111 (2). P. 409–442.

252. Nurrenbern C. Piaget's theory of intellectual development revisited. *Journal of Chemical Education*, 2001. No. 78 (8). P. 107 - 110.
253. Olson D. On the language and authority of textbooks. *Language, authority and criticism: Reading on the school textbook* / Ed. S. de Castell. London: The Falmer Press, 1989. P. 233–244.
254. Organisation for Economic Co-operation and Development. Beyond textbooks: digital learning resources as systemic innovation in Nordic countries. Paris: OECD, 2009. 137 p.
255. Osin A. New generation electronic educational resources. *Policy Brief*, 2011. 12 p.
256. Oxford Online Dictionary. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/>. (Last accessed: 14.03.2019).
257. Papadakis Y. History Education in Divided Cyprus: A Comparison of Greek Cypriot and Turkish Cypriot Schoolbooks on the "History of Cyprus". Norway: International Peace Research Institute, 2008. 29 p.
258. Papadima D. Who's Afraid of Printing Textbooks in Romania? *Educational Publishing in Global Perspective: Capacity Building and Trends* / Ed. S. Sosale. Washington D. C.: World Bank, 1999. P. 133–136.
259. Passig D., Levin H. Gender preferences for multimedia interfaces. *Journal of Computer assisted learning*, 2000. No. 16. P. 64 –71.
260. Pavlic B., Ruprecht L., Sam-Vargas S. Gender Equality and Equity: a summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women, Beijing 1995. Paris: UNESCO, 2000. 62 p.
261. Paxman B., Denning C., Read, A. Analysis of research on textbook availability and quality in developing countries. Washington D.C.: World Bank, 1989. 32 p.
262. Pearce D. Textbook Production in Developing Countries: Some Problems of Preparation, Production and Distribution. Paris: UNESCO, 1982. 51 p.

263. Pearson, P. D. The effects of grammatical complexity on children's comprehension, recall and conception of certain semantic relations. *Reading Research Quarterly*, 1974-75. No. 10 (2). P. 155–192.

264. Pingel F. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision 2nd revised and updated edition. Paris: UNESCO, 2009. 83 p.

265. Pinter F. Moving Toward Private Sector Publishing in Eastern Europe. *Educational Publishing in Global Perspective: Capacity Building and Trends* / Ed. S. Sosale. Washington D. C.: World Bank, 1999. P. 45–63.

266. Poisson M. Corruption and education. Paris: UNESCO-IIEP, 2010. 30 p.

267. Prakasha V., Gurugé Ananda W.P., Tay A. K. Improving the quality of basic learning opportunities: challenge and response. Paris: UNESCO, 1986. 133 p.

268. Rattanapian V., Gibbs W. J. Computerized drill and practice: Design options and learner characteristics. *International Journal of Instructional Media*, 1995. No. 22 (1). P. 59–77.

269. Rauch, F., Steiner, R. Competences for education for sustainable development in teacher education. *CEPS Journal*, 2013. Vol. 3, No. 1. P. 9–24.

270. Reardon B. A. Tolerance: the threshold of peace. A teaching/ learning guide for education for peace, human rights and democracy. Paris: UNESCO, 1994. 43 p.

271. Reints Arno J. C. A Framework for Assessing the Quality of Learning Materials. *New educational media and textbooks the 2nd IARTEM Volume.* / Ed. S. Selander, M. Tholey. Sweden: Stockholm Institute of Education Press, 2002. Vol. 9. P. 141–146.

272. Richards J. C. Materials development and research. Making the connection. *RELC Journal*, 1993. No. 37 (1). P. 5–26.

273. Richaudeau F. Conception et Production des Manuels Scolaires: Guide Pratique. Paris: UNESCO, 1979. 290 p.

274. Rieckmann M., Mindt L., Gardiner S., Leicht A., Heiss J. Education for Sustainable Development Goals – learning objectives. Paris: UNESCO, 2017. 67 p.

275. Robinson-Pant A. Literacy and education for sustainable development and women's empowerment. Hamburg: UIL, 2014. 31 p.
276. Rocicka W. Educational documentation, research and decision-making: national case studies. Geneva: IBE, 1999. 348 p.
277. Rodriguez J. Production and adaptation of materials for teachers and students: understanding socio- cultural diversity in marginalized and disadvantaged contexts. *IARTEM e-Journal*, 2011. Vol. 4, No. 1. P. 100–125. URL: http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume4.1/papers/Rodriguez_paper_IARTEM_eJournal_Vol4_No1.pdf.
278. Rosi M. Book donations for development. Paris: UNESCO, 2005. 72 p.
279. Rychen D. S., Tiana A. Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experiences. Paris: UNESCO, 2004. 80 p.
280. Sammler S. Textbook research: past achievements, current developments, future challenges. *A Georg Eckert Institut researcher's view. Didacticae*, 2018. No. 4. P. 74–84.
281. Sarappu T., Pedaste M., Dmitrijev V, Hirno C. 'pitarkvara rakendus Eesti Üldhariduskoolides. *Tiigihüppe Sihtasutuse aastaraamat*, 2003. P. 34–56.
282. Saunders F. E. Sex stereotypes in the classroom. *The UNESCO Courier: a window open on the world*, 1980. Vol. 33, No. 4, P. 33–37.
283. Schissler H. Limitations and Priorities for International Social Studies Textbook Research. *The International Journal of Social Education*, 1989-90. No. 4. P. 81–89.
284. Schissler H. Navigating a Globalizing World: Thoughts on Textbooks Analysis, Teaching, and Learning. *Journal for Educational Media, Memory and Society*, 2009. No. 1 (1). P. 203–226.
285. Seguin R. The elaboration of school textbooks: Methodological Guide. Division of Educational Sciences and Methods of Education: UNESCO, 1989. 63 p.
286. Selander S., Tholey M., Lorentzen S. New educational media and textbooks. Paris: UNESCO, 2002. 180 p.

287. Seomun G. et al. Comparing Brain Activation between Students who Use Digital Textbooks and Those who Use Conventional Paper Textbooks. *The New Educational Review*, 2013. No. 32 (2). P. 234–242.

288. Shepperd J. A., Grace J. L., Koch E. J. Evaluating the electronic textbook: Is it time to dispense with the paper text? *Teaching of Psychology*, 2008. No. 35. P. 2–5.

289. Shuler C., Winters N., West M. The Future of mobile learning: implications for policy makers and planners. *UNESCO working paper series on mobile learning*, 2013. 44 p.

290. Siegel M. A., Sousa G. A. Inventing the Virtual Textbook. *Newsletter UNESCO International Textbook Research Network*, 1994. P. 14–20.

291. Sigurdsson S. World Bank Procurement Guidelines for Textbooks. *Educational Publishing in Global Perspective: Capacity Building and Trends* / Ed. S. Sosale. Washington D. C.: World Bank. 1999. P. 144–146.

292. Sikorova Z. Transforming curriculum as teacher's activity. *Has Past Passed? Textbook and Educational Media for the 21st Century*". *IARTEM*, 2005. Vol. 15. P. 256–261.

293. Slater J. Report. *History and social studies - Methodologies of textbook analysis* / Ed. H. Bourdillon. Amsterdam: Swets and Zeitlinger, 1992. P. 11–20.

294. Slavich G. M. Zimbardo P. G. Transformational Teaching: theoretical Underpinnings. Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review*, 2012. Vol. 24, No. 4. P. 569–608.

295. Sleeter C., Grant C. Race, class, gender and disability in current text. *The politics of the textbook* / Ed. M. W. Apple, L. K. Chistian-Smith. New York: Routledge, 1991. P. 78–110.

296. Sleurs W. Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers: a framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. URL: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSC_T%20Handbook_Extract.pdf. (Last Accessed: 12.03.2019).

297. Sockett H. Designing the curriculum. London: Open Books, 1976. 132 p.
298. Sosale S. Educational Publishing in Global Perspective: Capacity Building and Trends. Washington D. C.: World Bank, 1999. 229 p.
299. Stabback Ph. What makes a quality curriculum? Paris: UNESCO, 2016. 41 p.
300. Stevenson R. B. Developing habits of environmental thoughtfulness through the in-depth study of select environmental issues. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1997. No 2. P. 183–201.
301. Stewart C. Re-write or be written out: moving a textbook through changing paradigms. *IARTEM Journal*, 2011. Vol. 4, No. 1. P. 74 –99.
302. Stray C. Paradigms regained: towards a historical sociology of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 1994. Vol. 26, No 1. P. 1–29.
303. Subosa M., West M. Re-orienting Education Management Information Systems (EMIS) towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning. Paris: UNESCO, 2018. 67 p.
304. Tan O. Protection in Malaysia and the End Users Perspective in E-Book. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2011. Vol. 1, No. 2. P. 121–125.
305. Tang Q. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. Paris: UNESCO, 2017. 62 p.
306. Teh G. P. L., Fraser B. J. Gender differences in achievement and attitudes among students using computer – assisted instruction. *International Journal of Instructional Media*, 1995. No. 22 (2). P. 111–115.
307. Textbook and learning Resources: Guidelines for Developers and Users. / Ed. J. Bernard. Paris: UNESCO, 2014. 26 p.
308. Textbooks for Sustainable Development: a guide to embedding. UNESCO: Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (India), 2017. 186 p.
309. Textbooks pave the way to sustainable development: Policy Paper № 28, Meeting of Experts, December, 2016. Paris: UNESCO, 2016. 18 p.

310. Teun A. van DIJK. *Text and Content. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman, 1977. 261 p.
311. *The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action)*. World Education Forum, 2000. 77 p.
312. Thijs A., Akker J. *Curriculum in development*. Enschede: SLO, 2009. 56 p.
313. Tibbitts F. *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*. Paris: UNESCO, 2015. 102 p.
314. Tickle L. *Teacher induction: the way ahead*. Buckingham: Open University Press, 2000. 215 p.
315. Tirri K. *Evaluating teacher effectiveness through*. Helsinki: Department of Teacher Education: University of Helsinki, 1993. 212 p.
316. Toebes C., Ouryvaev V. A. *Representative and experimental basins: an international guide for research and practice*. Paris: UNESCO, 1970. 348 p.
317. Tulley M. A., Fair R. *Textbook Evaluation and Selection. Textbooks and Schooling in the United States* / Ed. Elliot D. L., Woodward A. Chicago: University of Chicago Press, 1990. P. 163–177.
318. Tummons J. *Curriculum studies in the lifelong learning sector*. Exeter: Learning Matters, 2009. 114 p.
319. Tyson-Bernstein H. *Textbook development in the United States: How good ideas become bad textbooks. Textbooks in the Developing World. Economic and Educational Choices* / Ed. J. P. Farrell, S. P. Heyneman. Washington: the World Bank, 1989. P. 72–87.
320. *UNESCO Convention against Discrimination in Education: adopted by the General Conference at its eleventh session, Paris, 14 December, 1960, 2003*. 69 p.
URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145922> (Last Accessed: 30.01.2019).

321. UNESCO Education Sector, Division for the Promotion of Quality Education, Section of Education for Peace and Human Rights. A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials. Paris: UNESCO, 2005. 53 p.

322. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Paris: UNESCO, 2016. 86 p.

323. UNESCO Framework for the UN DESD International implementation scheme, Paris: UNESCO, 2006. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650E.pdf>. (Last accessed: 12.09.2019).

324. UNESCO in brief - Mission and Mandate. URL: <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. (Last accessed: 12.12.2019).

325. UNESCO Institute for Statistics. A growing number of children and adolescents are out of school as aid fails to meet the mark: POLICY PAPER 22 / FACT SHEET 31, July 2015. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs31-a-growing-number-of-children-and-adolescents-are-out-of-school-as-aid-fails-to-meet-the-mark-2015-en.pdf>. (Last Accessed: 01.02.2020).

326. UNESCO Institute for Statistics. Global education digest, 2012: opportunities lost: the impact of grade repetition and early school leaving. Paris: UNESCO, 2012. 191 p.

327. UNESCO International Bureau of Education. Glossary of Curriculum Terminology. Geneva: UNESCO-IBE, 2013. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf. (Last Accessed: 05.04.2019).

328. UNESCO International Bureau of Education. Primary school textbooks: preparation, selection, use; a comparative study. Paris: UNESCO, 1959. 245 p.

329. UNESCO International Bureau of Education. Prototype of a national curriculum framework. Paris: UNESCO, 2017. 77 p.

330. UNESCO International Meeting of Experts: Fostering a Culture of Intercultural Dialogue in the Arab States: Report. UNESCO: Office in Beirut. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219692e.pdfcheck>. (Last accessed: 10.08.2019).

331. UNESCO Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: UNESCO World Report, 2009. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755E.pdf>. (Last accessed: 19.11.2019).

332. UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, Myanmar Ministry of Education. Let's be prepared for disasters: activity book. Bangkok: UNESCO Office Bangkok, 2010. 41 p.

333. UNESCO Office Dakar and Regional Bureau for Education in Africa. Methodological guide for the analysis of teacher issues. Paris: UNESCO, 2010. 138 p.

334. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific (Thailand). Principal Regional Office for Asia and the Pacific: semi-annual report January – June 2000. Paris: UNESCO, 2000. 139 p.

335. UNESCO Promoting Gender Equality in Education. Gender in Education Network Asia – Pacific (GENIA): Toolkit. UNESCO: Bangkok office, 2009. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/01864/186495e.pdf>. (Last accessed: 29.01.2020).

336. UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO, 2014. 38 p. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1647unescoroadmap.pdf>. (Last Accessed: 13.09.2020).

337. UNESCO. Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014), final report. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>. (Last Accessed: 19.09.2019).

338. UNESCO. Stay safe and be prepared: a student's guide to disaster risk reduction. Paris: UNESCO, 2014. 50 p.
339. UNESCO. Textbook Quality Improvement Program: support to basic education in Iraq; final report. Paris: UNESCO, 2005. 59 p.
340. UNESCO 2012 OER Declaration: World Open Educational Resources Congress, Paris, 2012. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687?posInSet=1&queryId=248dfd8a-fccb-42f1-aabf-baacf0f06307>. (Last Accessed: 10.07.2019).
341. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. World Population Prospects: The 2010 Revision, Volume I: Comprehensive Tables. ST/ESA/SER.A/313, 2011. URL: https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/trends/WPP2010/WPP2010_Volume-I_Comprehensive-Tables.pdf. (Last Accessed: 12.02.2019).
342. United Nations General Assembly. Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women: 18 December, 1979. *Treaty Series*. Vol. 1249. 13 p. URL: <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3970.html> (Last Accessed: 15.01.2020).
343. United Nations General Assembly (55th sess. : 2000-2001). United Nations Millennium Declaration, Resolution Adopted by the General Assembly 18 September 2000, A/RES/55/2. URL: <https://www.refworld.org/docid/3b00f4ea3.html>. (Last Accessed: 25.03.2019).
344. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. Plan of Action for the first phase (2005–2007) of the World Programme for Human Rights Education (2005) (*A/59/525/Rev.1, 2 March 2005*). URL: [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/PlanofActionforthefirstphase\(2005-2007\)oftheWorldProgrammeforHumanRightsEducation\(2005\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/PlanofActionforthefirstphase(2005-2007)oftheWorldProgrammeforHumanRightsEducation(2005).aspx). (Last Accessed: 21.12.2019).
345. Van der Berg S. Poverty and education. Paris: UNESCO-IIEP, 2008. 28 p.

346. Vassiliou M. Progressing the definition of “e-Book”. *Library Hi Tech*, 2008. Vol. 26, No. 3. P. 355–368.
347. Vebraite V. Quality education for all: basic competencies for lifelong learning, the European dimension and the Baltic vision. Vilnius: House of Europe, 2004. 94 p.
348. Venezky R. Textbooks in schools and society. *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* / Ed. P. Jackson. New York: Macmillan, 1992. P. 436–461.
349. Vernon R. F. Paper or pixels? An inquiry into how students adapt to online textbooks. *Journal of Social Work Education*, 2006. No. 42 (2). P. 417–472.
350. Wagley M. P., Lamichhane S. P. Consolidating national policies on equivalency towards accomplishing universal primary education (UPE). Kathmandu: UNESCO Office Kathmandu, 2008. 48 p.
351. Wagner D. A. Literacy and adult education. Education for All 2000 Assessment: thematic studies. World Education Forum, Dakar, 2001. 36 p.
352. Wallace C. Teaching, tutoring and training in the lifelong learning sector. Exeter: Learning Matters, 2007. 228 p.
353. Walpole S. Changing texts, changing thinking: Comprehension demands of new science textbooks. *The Reading Teacher*, 1999. No. 52 (4). P. 358–369.
354. Webster D. Learning about e-learning. Knowledge Presenter. URL: <http://www.knowledgepresenter.com/kpuniversity/v7/whitepapers/lal.pdf> (Last accessed: 8.02.2020).
355. Weilemann A. Evaluation research and social change. Paris: UNESCO, 1980. 104 p.
356. Weinbrenner P. Methodologies of textbook analysis used to date. *History and social studies - Methodologies of textbook analysis* / Ed. H. Bourdillon. Amsterdam: Swets and Zeitlinger, 1992. P. 21–34.
357. Weinert F. E. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim and Basel: Beltz, 2001. P. 17–31.

358. Who's Who? – Strategic Advisory Board. URL: <https://en.unesco.org/about-us/whoswho>. (Last accessed: 16.01.2020).
359. Williams D. Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal*, 1983. No. 37 (2). P. 251–255.
360. Wong L. Globalisation and education for sustainable development: sustaining the future. Paris: UNESCO, 2006. 176 p.
361. Woo Y. E-learning for lifelong learning in ubiquitous society. Seoul: Korea National Open University Press, 2012. 271 p.
362. World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs: World Conference Jomtien, Thailand, 5–9 March 1990. 21 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086290?posInSet=1&queryId=f9b143b7-9bdf-4e79-9f6d-7f792e008344>. (Last Accessed: 12.01.2020).
363. Young B. J. Gender differences in student attitudes toward computers. *Journal of Research on Computing in Education*, 2000. No. 33 (2). P. 204–216.
364. Zonneveld A. Can training change attitude? *New educational media and textbooks: the 2nd IARTEM Volume* / Ed. S. Selander, M. Tholey, Stockholm: Stockholm Institute of Education Press. Vol. 9. P. 79–89.

ДОДАТКИ

Додаток А

Список публікацій здобувача за темою дисертації, відомості про апробацію та довідки про впровадження результатів дисертації

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Чекрій І. І. Особливості імплементації навчальної програми (за матеріалами ЮНЕСКО). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2020. Вип. 2 (131). С. 67–72.

2. Чекрій І. І. Особливості навчання для сталого розвитку (за матеріалами ЮНЕСКО). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 68. С. 133–136.

3. Чекрій І. І. Особливості навчання з використанням електронних навчальних матеріалів (за матеріалами ЮНЕСКО). *Інноваційна педагогіка*, 2020. Т. 3, № 22. С. 192–195.

4. Чекрій І. І. Особливості створення рукопису шкільного підручника (за матеріалами ЮНЕСКО). *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 43. С. 79–84.

5. Чекрій І. І. Політика підручникотворення (у напрацюваннях ЮНЕСКО). *Проблеми підготовки сучасного вчителя* / Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; [голов. ред. І. І. Демченко]. Умань: Візаві, 2020. № 1 (21), Ч. 1. С. 136–142.

6. Chekriy I. UNESCO scientists on educational potential of school textbooks. *Молодий вчений*: науковий журнал. Херсон, 2019. Випуск 9 (73). С. 122–127.

7. Чекрій І. І. Особливості аналізу й оцінювання шкільних підручників (за матеріалами ЮНЕСКО). *Virtus: Scientific Journal* / Editor-in-Chief M. A. Zhurba. 2019. October No. 37. P. 172–175.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

8. Чекрій І. І. Використання принципу «інтеграції» у шкільних підручниках для забезпечення сталого розвитку. *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття*: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 13–14 грудня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 41–43.

9. Чекрій І. І. Вчені ЮНЕСКО про шкільний підручник. *Психологія та педагогіка у XXI: перспективи та пріоритетні напрямки досліджень*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 31 травня – 1 червня 2019 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 19–21.

10. Чекрій І. І. Досвід використання електронних підручників країнами-членами ЮНЕСКО (приклад Франції та Естонії). *Інновації в освіті: сучасні методики та їх практичне застосування*: матеріали науково-практичної конференції (м. Харків, 21–22 червня 2019 р.). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2019. С. 107–110.

11. Чекрій І. І. Ілюстрація як невід’ємна складова підручника (за матеріалами ЮНЕСКО). *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 6–7 грудня 2019 р.). К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. С. 38–40.

12. Чекрій І. І. Міжнародне дослідження шкільних підручників (за матеріалами ЮНЕСКО). *Labyrinth of Reality: Collection of scientific works / edited by M. A. Zhurba*. Montreal: CPM “ASF”, 2019. Issue 1 (6). P. 54–58.

13. Чекрій І. І. Особливості аналізу й оцінювання навчальних книг відповідно до рекомендацій, розроблених науковцями ЮНЕСКО. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 1–2 травня 2020 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. II. С. 28–30.

14. Чекрій І. І. Покращення рівня освіти за допомогою імплементації цілей сталого розвитку. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя*:

матеріали міжнародної наукової конференції (м. Чернівці, 1 травня 2020 р.). Чернівці: МЦНД, 2020. Т. 4. С. 65–66.

15. Чекрій І. І. Проблема шкільного підручника в матеріалах ЮНЕСКО. *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії*: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, 9–10 вересня 2016 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2016. С. 68–72.

16. Чекрій І. І. Фактори, які впливають на змістове наповнення підручника. *Labyrinth of Reality: Collection of scientific works / edited by M. A. Zhurba*. Montreal: CPM “ASF”, 2020. С. 93–95.

17. Чекрій І. І. Шкільний підручник як засіб поширення ідеї миру (за матеріалами ЮНЕСКО). *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, (м. Запоріжжя, 24–25 травня 2019 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. С. 38–40.

Продовження додатка А

Відомості про апробацію результатів дисертації

Основні результати дослідження представлено на наукових та науково-практичних конференціях різних рівнів:

– *міжнародних*: «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії» (Харків, 2016); «Психологія і педагогіка в системі сучасного

гуманітарного знання XXI століття» (Харків, 2019); «Психологія та педагогіка у XXI: перспективи та пріоритетні напрямки досліджень» (Київ, 2019); «Традиції та новації у сфері педагогіки та психології» (Київ, 2019); «Labyrinth of Reality» (Montreal, 2019); «Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки» (Запоріжжя, 2019); «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (Київ, 2020); «Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя» (Чернівці, 2020);

– *всеукраїнській*: «Інновації в освіті: сучасні методики та їх практичне застосування» (Харків, 2019).

Продовження додатка А

Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

17.06.2020 № 57-28/579

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Чекрій Ірини Ігорівни** на тему: «**Організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення**», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Чекрій Ірини Ігорівни впроваджувалися в освітньому процесі факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету упродовж 2019–2020 років.

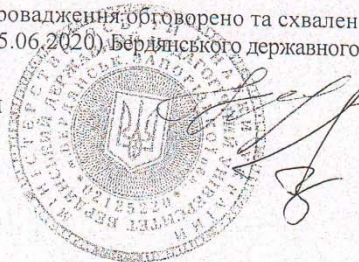
Напрацювання Чекрій І. І., які стосуються теоретичних основ діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення, сприяли збагаченню знань майбутніх педагогів про стратегію розвитку шкільної освіти в матеріалах ЮНЕСКО; про особливості організації процесу навчання та шляхи його відображення у шкільних підручниках; про освітній, виховний і розвивальний потенціал навчальної книги; про підходи дослідників ЮНЕСКО до аналізу й оцінювання шкільних підручників. Прикладна спрямованість отриманих результатів полягає у розкритті практики реалізації досліджень ЮНЕСКО у процесі створення шкільних підручників: розробка рукопису та його менеджмент; тестування, видавництво та розповсюдження підручників тощо. Зазначене позитивно вплинуло на підготовку майбутніх педагогів до роботи в умовах варіативної навчальної літератури та наявності альтернативних підручників.

Науково-методичні рекомендації щодо імплементації напрацювань ЮНЕСКО у шкільну освіту України, розроблені дисертанткою, дали змогу студентам здійснити порівняльний аналіз використання досвіду ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення у зарубіжних країнах та стану вітчизняного підручникотворення на сучасному етапі розвитку національного шкільництва, що сприяло формуванню аналітичного мислення майбутніх педагогів та збагаченню їхньої професійної компетентності.

Матеріали наукового пошуку використовувалися у процесі читання нормативних курсів з педагогіки, історії педагогіки та предметних методик; при написанні курсових і магістерських робіт, проведенні студентських наукових досліджень; вони дістали схвалення серед викладачів факультету.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри початкової освіти (протокол № 13 від 05.06.2020) Бердянського державного педагогічного університету.

Завідувач кафедри
Ректор



Алла КРАМАРЕНКО
Ігор БОГДАНОВ

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**
вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 55
e-mail: info@tnpu.edu.ua

від " 22 " 06 2020 р. № 549-40/03

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
**Чекрій Ірини Ігорівни «Організаційно-педагогічна діяльність
ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення»**,
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

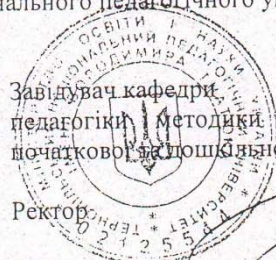
Результати дисертаційного дослідження Чекрій Ірини Ігорівни впроваджувалися у навчально-виховний процес факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка упродовж 2019–2020 років.

Наукове дослідження Чекрій І. І. присвячене розкриттю теорії і практики шкільного підручникотворення у напрацюваннях ЮНЕСКО. Збагаченню знань студентів сприяв проведений дисертанткою аналіз напрацювань учених ЮНЕСКО, які стосуються сутності шкільного підручника та його зв'язку з навчальними планами і програмами; характеристики освітнього, розвивального та виховного потенціалу навчальної книги; особливостей розробки електронних навчальних книг; методів аналізу й оцінювання підручників. Практичний аспект дисертаційного дослідження представлений аналізом досвіду країн-членів ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення, зокрема такими положеннями: поетапність створення підручника; труднощі розробки рукопису; особливості видання, тестування та розповсюдження навчальної літератури. Зазначена інформація має неабияке значення для підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах варіативної навчальної літератури та формування в них умінь розробляти методичне забезпечення до окремих навчальних предметів. Суттєво поглиблюють розуміння студентами особливостей підручникотворення розроблені дисертанткою науково-методичні рекомендації, які стосуються імплементації досвіду ЮНЕСКО у шкільну освіту України.

Матеріали наукового дослідження Чекрій І. І. використовувалися у процесі вивчення таких курсів: педагогіки, історії педагогіки, навчальної дисципліни «Підручник для початкової школи: дидактико-методичний аспект», предметних методик; при виконанні студентами індивідуальних навчально-дослідних завдань; підготовки курсових та магістерських робіт. Вони отримали позитивні відгуки від викладачів факультету.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти (протокол № 10 від 17.06.2020 р.) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Завідувач кафедри
педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти
Ректор



О. Якович

Янкович О. І.

Буяк Б. Б.

106641



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
 E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989



ЗАТВЕРДЖУЮ
 Професор з навчально-виховної роботи
 Рівненського державного гуманітарного
 університету
 проф. Петрівський Я.Б.
 17 червня 2020 р.

АКТ
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Чекрій Ірини Ігорівни
на тему «Організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі
шкільного підручникотворення»
у навчальний процес

Члени комісії у складі декана педагогічного факультету професора Сілкової В.В., завідувача кафедрою педагогіки початкової освіти професора Соичук Р.Л. склали цей акт про те, що у Рівненському державному гуманітарному університеті при організації освітнього процесу продовж 2019–2020 навчального року для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» на педагогічному факультеті впроваджувались результати дисертаційного дослідження Чекрій І. І. «Організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення».

Наукові, теоретичні, методологічні та практичні результати дисертації використовувались при викладанні нормативних дисциплін, спецкурсів, написанні курсових, бакалаврських робіт і проведенні студентських наукових досліджень, а також під час проходження студентами педагогічної практики та виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Застосування в навчальному процесі педагогічного факультету матеріалів дисертаційного дослідження Чекрій І. І. дозволило розширити та поглибити знання студентів з питань щодо практики реалізації досліджень ЮНЕСКО у процесі створення шкільних підручників та ознайомитись із труднощами та умовами укладання навчальних книг, особливостями створення рукопису, основними умовами транспортування, видавництва і розповсюдження підручників, що сприяло покращенню їх теоретико-методологічної та загальної якісної підготовки.

Декан педагогічного факультету
 професор, кандидат педагогічних наук

В.В. Сілков

Завідувач кафедри педагогіки початкової
 освіти професор, доктор педагогічних
 наук

Р.Л. Соичук



**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 32-08-89
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

27 квітня 2020 р. № 257/2-н

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Чекрій Грини Ігорівни

**«Організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі
шкільного підручникотворення»,**

поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2019–2020 рр. у навчально-виховний процес факультету педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка впроваджувались матеріали дисертаційного дослідження І. І. Чекрій «Організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення».

Оприлюднені в наукових виданнях результати науково-дослідної роботи І. І. Чекрій використовувалися в ході викладання нормативних дисциплін, спецкурсів, а також під час проходження студентами педагогічної практики, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, підготовки курсових та магістерських робіт.

Наукові ідеї дисертантки сприяли поглибленню знань майбутніх педагогів щодо стратегії діяльності ЮНЕСКО в освітній галузі, яка базується на принципах доступності, якості, гнучкості, всеосяжності та передбачає забезпечення сталого розвитку впродовж життя для всіх. У процесі ознайомлення із матеріалами студенти збагатилися відомостями про напрацювання вчених ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення; поглибили розуміння компетентісно орієнтованої шкільної освіти (на матеріалі зарубіжного досвіду); засвоїли перелік компетентностей, якими повинна володіти людина ХХІ століття для забезпечення сталого розвитку.

Зазначене сприяло розширенню фахових знань студентів, успішному формуванню в них професійних умінь і навичок, зокрема умінь організувати роботу з підручником та аналізувати й оцінювати підручники в умовах варіативної навчальної літератури.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки дошкільної та початкової та освіти (протокол № 10 від 23 квітня 2020 року) Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Проректор з наукової роботи



Сергій МИХИДА



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Бульвар Т.Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 35-44-63, 37-21-42,
 e-mail: cic@edu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

Од. 04/2020 № 122/04
 на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної праці

Чекрій Ірини Ігорівни

«Організаційно-педагогічна діяльність ЮНЕСКО в галузі
 шкільного підручникотворення»,

поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційної праці І. І. Чекрій впроваджено в освітній процес Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького шляхом ознайомлення викладачів кафедри педагогіки і психології та магістрантів спеціальності 011 Освітні педагогічні науки освітньої програми «Педагогіка вищої школи» з методичними матеріалами, які висвітлюють теоретичні та практичні аспекти організаційно-педагогічної діяльності ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення.

В умовах сучасного реформування освіти, ознайомлення студентів із напрацюваннями ЮНЕСКО в галузі шкільного підручникотворення є цілком зрозумілим. Результати дослідницької роботи І. І. Чекрій сприяли формуванню у студентів цілісної системи знань про особливості підручницознавства, окреслили основні риси й тенденції розвитку підручникотворення. Матеріали та висновки дослідження здобувача використовувалися під час читання лекцій і проведеної практичних занять.

Загалом наукова робота І. І. Чекрій отримала позитиву оцінку від студентів і професорсько-викладацького колективу кафедри педагогіки і психології, окремі теми якої використовуватимуться й надалі у процесі викладання дисциплін педагогічного циклу, що є значним внеском у розвиток вітчизняної педагогічної науки. Матеріали дисертації є актуальними, мають вагомое теоретичне і практичне значення для підготовки майбутніх педагогів (протокол засідання кафедри № 122 від 26 червня 2020 р.).

Проректор з наукової, інноваційної
 та міжнародної діяльності, професор



С.В. Корновенко

Додаток Б

17 цілей для забезпечення сталого розвитку

1. Подолання бідності в усіх проявах.
2. Подолання голоду, досягнення безпеки харчування та його збагачення, розвиток аграрного сектора.
3. Забезпечення належного рівня охорони здоров'я і добробут усіх громадян.
4. Забезпечення якісної освіти та можливостей для сталого розвитку для всіх.
5. Досягнення гендерної рівності.
6. Забезпечення доступу до питної води та покращення рівня гігієни.
7. Забезпечення доступу до надійних і нешкідливих джерел енергії.
8. Розвиток економіки та працевлаштування людей.
9. Розвиток гідної інфраструктури і залучення інновацій.
10. Подолання різного роду нерівності в країнах та за її межами.
11. Безпечність міст.
12. Досягнення балансу між попитом і пропозицією в усіх галузях.
13. Проведення заходів для подолання кліматичних змін та їх наслідків.
14. Захист і розумне використання потенціалу океанів та морів.
15. Відновлення і збереження територіальних екосистем, збільшення біорізноманітності та зменшення вирубки лісів.
16. Поширення ідеї мирного співжиття, справедливості й дієвості закону на всіх рівнях та установах.
17. Розширення меж партнерства для сталого розвитку в усіх галузях.

Джерело: [305, с. 6].

Додаток В

Інтеграція проблеми міжкультурного розуміння в навчальні програми (мистецтво, природничі та суспільні науки, мови)

Для досягнення міжкультурного розуміння в мистецтві (танець, театр, медіа, музика, образотворче мистецтво) учні повинні:

- зрозуміти, що мистецтво формує культурну ідентичність;
- усвідомити значення мистецтва для культурної ідентичності;
- розробляти й адаптовувати спільно з учителями вистави та художні твори, що відображають перспективи різноманітних маргіналізованих культурних груп;
- використовувати форми мистецтва, які поширені в інших культурах;
- зрозуміти важливість різних форм мистецтва для певного періоду розвитку людства;
- вивчити особливості різноманітних засобів масової інформації, які застосовуються для передачі мистецьких форм;
- простежити вплив культурних творів інших народів на розвиток власного світогляду;
- усвідомити, що мистецтво об'єднує людей у всьому світі.

Для досягнення міжкультурного розуміння у природничих науках (природознавство, фізика, біологія, хімія) учні повинні:

- оцінювати внесок різних народів у науку через вивчення історії (історичних фактів з предмета);
- ознайомитися з науковими досягненнями власної країни;
- зрозуміти, що будь-які наукові припущення ґрунтуються на спостереженні та експериментальному дослідженні;
- брати активну участь в організованих вчителями дискусіях, обговореннях і дебатах для кращого розуміння наукових надбань та обміну думками.

Для досягнення міжкультурного розуміння в суспільних науках (історія, географія, правознавство, екологія) учням слід:

- досліджувати різноманітні перспективи часу, місця, культури та суспільства;
- досліджувати цінності й етичні проблеми з різних культурних перспектив;
- дізнаватися, як народи формуються за допомогою соціальної, культурної, релігійної, історичної, економічної, політичної ідентичності;
- набувати знання про різноманітні одиниці суспільства на місцевому, національному та глобальному рівнях;
- усвідомлювати зміни в природі, причини і наслідки взаємозалежності між суспільством та навколишнім середовищем;
- усвідомлювати причини і наслідки різного роду нерівності;
- дізнаватися про культурне різноманіття та соціальну згуртованість у різних країнах світу.

Вчені переконані, що для досягнення міжкультурного розуміння при вивченні мов школярі повинні:

- розуміти взаємозалежність мови, культури, ідентичності й цінностей;
- дізнаватися про історію та культуру людей, мова яких вивчається;
- аналізувати поезію, літературні твори, шедеври кіно та театру;
- встановлювати зв'язок між використанням мови та культурними цінностями.

Школам потрібно інтегрувати ці завдання в навчальний процес для сприяння розвитку міжкультурного розуміння та сталого розвитку, а також критичного мислення і творчого вирішення проблем. Такі «інтегративні дослідження» мають викликати в учнів інтерес до пошуку практичних рішень реальних чи гіпотетичних місцевих і глобальних проблем, використовуючи творчі й інноваційні методи. Навчання на основі постановки проблем може здійснюватися за допомогою дебатів, дискусій, рольових ігор, театральних

постановок, які досліджують різні шляхи вирішення складних проблем, пов'язаних з міжкультурним розумінням як невід'ємною частиною сталого розвитку.

Джерела: [158; 191; 209; 360].

Додаток Д

Оцінювання підручників з іноземної мови

Підручники з іноземної мови передають значну кількість інформації про країну і народ, мова якого вивчається. Як результат зростання міжнародної співпраці та обмінів, шлях до міжнародного спілкування вивчення іноземних мов привертає увагу науковців з усього світу. Більше того, на конференції ЮНЕСКО, що відбулася у м. Брауншвайг, однією із рекомендацій стало привернення особливої уваги до інформації, пов'язаної з культурними особливостями, що відображається в підручниках з іноземної мови.

Сучасні навчальні програми з іноземних мов часто визначають три рівні міжкультурної компетентності:

- розвиток комунікативної компетентності для використання у ситуаціях, з якими може зіткнутися учень;
- поглиблення знань про природу мови та методи її вивчення;
- набуття знань про іншу культуру і формування позитивного ставлення до іноземців.

Головним завданням підручника з іноземної мови є граматично правильне використання мови, а також формування цілісного уявлення про культурні реалії. Кожен підручник містить загальну інформацію про країну, туристичні місця, правила та умови подорожування, передових осіб держави (політиків, артистів, митців). Науковці ЮНЕСКО переконані, що учні крок за кроком вивчають не лише нові лексичні одиниці і граматичні структури, але й ознайомлюються з багатьма фактами про ставлення та взаємовідносини між людьми, з комунікативними ситуаціями, які раніше були їм невідомі. Вчені наголошують на важливості точного відображення реалій, які існують в іноземній країні, щоб уникнути формування упередженого чи неправдивого ставлення до народу й уявлення про державу, мова якої вивчається.

Для створення якісного підручника з іноземної мови автори мають підібрати мовні ситуації, найбільш наближені до соціального і культурного контексту країни. Щоб не сформувати упередженого ставлення учнів до іноземної мови, народу й культури, вчені ЮНЕСКО радять використовувати

ситуації протиставлення (порівняння з реаліями у рідній країні). Такий прийом, на їхню думку, дасть можливість ввести елементи міжкультурного діалогу.

Вчені ЮНЕСКО спільно із науковцями Інституту імені Георга Еккерта з міжнародного дослідження шкільних підручників розробили критерії аналізу підручників з іноземної мови щодо формування позитивного уявлення про інші країни та особливості їхньої культури:

- а) вид презентації:
 - мова (уривок з літератури, доповідь, стаття з газети чи журналу, авторський текст);
 - ілюстрації (фотографії, малюнки, карикатури);
 - таблиці (статистика, діаграми, графіки);
 - інформація про культуру (інтегрована в основний текст або ж подана окремим розділом (параграфом));
- б) перспектива презентації:
 - сучасна чи історична;
 - відображення різних соціальних груп;
 - наведені основні дати, імена, факти, заклади, установи, повсякденні види діяльності, туристичний огляд.

Джерело: [264].

**Опитування, розроблене науковцем Р. Сегуїном (R. Seguin), щодо
оцінювання якості підручника**

Зміст

1. Чи відповідає зміст підручника цілям освітньої програми на поточний навчальний рік?
2. Чи відповідає рівень викладеної інформації тому, що учні вже знають (для першого року навчання має значення лише дошкільна підготовка)?
3. Чи відповідає зміст таким вимогам: точність, стислість, предметність, різноманітність (висвітлення різних точок зору), об'єктивність?
4. Чи є зміст різностороннім, чи доповнює навчальну програму?
5. Чи зможе стимулювати і розвивати позитивні соціальні ставлення та моральні якості?
6. Чи побудований зміст за принципом від простого до складного?
7. Чи всі поняття і терміни пояснені доступно?
8. Чи пропонує підручник практичне застосування вивченого матеріалу (запитання, завдання, тести)?
9. Чи пропонує підручник завдання, що спонукають до подальшого пошуку? Наскільки вони різноманітні?
10. Чи може учень самостійно виконати завдання на основі вивченого матеріалу без допомоги вчителя?
11. Чи намагався автор інтегрувати елементи двох або більше предметів, де це можливо?

Педагогічний підхід

1. Чи відповідає метод викладу матеріалу підручника педагогічній концепції, рекомендованій міністерством освіти?
2. Чи відповідають методи авторитарній педагогіці, чи, навпаки, дають учням певну автономію в навчанні?
3. Чи пропонує підручник учням дослідницькі завдання (спостереження, вимірювання, порівняння, зіставлення та ін.)?

4. Чи врахований інтерес учнів задля покращення результатів навчання, чи включені мотиваційні аспекти (різнопланові теми, знайоме середовище, асоціативні ілюстрації)?

5. Чи врахував автор деякі особливості учнів (такі як вік, середовище), щоб підсилити зацікавленість?

6. Чи достатня кількість практичних завдань для оцінювання учнів?

7. Чи достатньо різноманітні ці завдання? Чи відповідають змісту розділу? Чи не є вони занадто простими або складними?

8. Чи чітко і точно сформульовані завдання?

9. Чи можуть подані завдання слугувати засобом оцінювання учнів з предмета?

10. Чи складені завдання так, щоб учні могли самостійно побачити свій прогрес і успіх (наприклад, відповіді містяться в додатку до підручника або ж запропоновані шляхи вирішення)?

Укладання підручника (структура)

1. Чи організований текст підручника логічно (вступ; основний текст, поділений на розділи та підрозділи; висновки; вправи і завдання для оцінювання)?

2. Чи відрізняються деякі розділи оформленням і побудовою, порушуючи при цьому баланс всього текстового наповнення? Чи є ця відмінність виправданою?

3. Чи відповідає обсяг розділів важливості тем?

4. Чи є певні розділи занадто довгими/ короткими? Чому?

Мова

1. Чи використана в тексті мова проста для розуміння та адаптована до рівня учнів, для яких призначений підручник?

2. Чи відповідає лексика, використана в тексті, попередньо набутим знанням школярів?

3. Чи використовуються в тексті терміни та чи наявні дефініції до малозрозумілих слів?

4. Чи відповідає довжина речень і їхня структура рівню розуміння учнів?
5. Чи зрозумілий текст загалом?
6. Чи відповідають розділові знаки, вжиті в тексті, правилам пунктуації?

Ілюстрації

1. Чи є виправданим використання такої кількості ілюстрацій до тексту?
2. Чи відповідають вони змісту кожного розділу?
3. Чи чіткі та добре підібрані ілюстрації?
4. Чи передають вони цікаву інформацію і знайомлять учнів із невідомими фактами?
5. Чи посилюють ілюстрації зацікавленість учнів?
6. Чи приділено достатньо уваги естетичному оформленню ілюстрацій?
7. Чи правильно розміщені ілюстрації (відповідно до змісту тексту)?
8. Чи додаються до ілюстрацій назви і чи точні вони?
4. Чи виправдані витрати на друк ілюстрацій?

Джерело: [285].

Додаток Ж

Особливості розробки та реалізації політики підручникотворення

На основі напрацювань ЮНЕСКО під поняттям «політика підручникотворення» розуміємо усі методи, підходи та заходи, які спрямовані на розробку, створення, аналіз, оцінювання, затвердження, видання та розповсюдження підручників на законодавчому рівні та відповідають вимогам, розробленим державою.

Політика підручникотворення почала розвиватися швидкими темпами у кінці 70-х років ХХ ст. завдяки зусиллям міжнародних організацій [85]. Якщо у 1973 році лише 6% освітніх проєктів, що фінансувалися Світовим Банком, вміщали компонент аналізу й оцінювання підручників, то до 1983 року ця частка зросла до 43% і продовжує підвищуватися. Окрім цього, ЮНЕСКО провела ряд проєктів, що стосувалися розробки політики підручникотворення у Філіппінах на суму 25 мільйонів доларів, інвестованих Світовим Банком. Ці проєкти були ініційовані у 1976 році і сприяли підвищенню якості підручників та позитивно вплинули на результати навчання школярів.

Реалізація проєктів з підручникотворення включає три компоненти: адаптацію навчальної програми (внесення поправок і уточнень), підвищення кваліфікації вчителів і налагодження процесу видання навчальних книг. Без ретельного планування і значної роботи над цими складниками проєкти щодо розробки і випуску підручників можуть мати значні недоліки:

- невідповідність рукопису вимогам і цілям навчальної програми;
- незадовільна підготовка вчителів (якщо підвищення кваліфікації проводилося до внесення змін у навчальні програми);
- затримки з виданням навчальних книг.

Розвиток політики підручникотворення – один із важливих напрямів діяльності ЮНЕСКО. Він детально висвітлений у плані дій «Навчання для всіх», який був затверджений у 2000 році на Світовому освітньому форумі у Дакарі. Вчені зазначили, що існує потреба у створенні стандартів якості,

затверджених на міжнародному рівні. Саме тому ЮНЕСКО зобов'язалася сприяти проведенню переговорів між країнами-учасницями на правових засадах для покращення якості освіти.

Вчені Е. Гачукія (E. Gachukia) і Ф. Чанг (F. Chung) переконані, що політика підручникотворення повинна бути спрямована на те, щоб допомогти школярам навчитися жити і співіснувати як одна нація (особливо це стосується тих держав, де проживає велика кількість меншин). Цього можна досягти лише шляхом інтеграції у навчальну програму цінностей співжиття, поваги і толерантного ставлення. Навчання має пропагувати серед молодого покоління відчуття єдності нації, підкреслювати фактори і особливості, що сприяють об'єднанню людей. Освіта має на меті дати школярам необхідні знання, сформувати навички, розвивати критичне мислення, інноваційність та можливість самостійно приймати рішення шляхом імплементації методів навчання, які відображають соціальні, економічні й культурні сфери розвитку.

Науковці К. Бругеїллес (C. Bruggelles) та С. Кромер (S. Cromer) переконані, що підручник має бути в центрі освітньої галузі, оскільки:

- він сприяє розвитку національної та міжнародної політики для досягнення основної цілі «навчання для всіх» з урахуванням політичних та економічних факторів;
- процес підручникотворення передбачає залучення великої кількості фахівців, починаючи від законодавців і закінчуючи видавництвами;
- підручник впливає на процес формування світогляду не лише учнів, але й їхніх сімей, громади та суспільства в цілому.

Підручник також важливий засіб соціалізації та передачі знань і цінностей; предмет численних досліджень з огляду на зміст освіти (для покращення якості навчання та відбору універсальних людських цінностей для життя в суспільстві); технічне забезпечення (удосконалення процесів видання і доставки); системи освіти в цілому (узгодження завдань, цілей навчальної програми).

Мета діяльності ЮНЕСКО в галузі підручникотворення полягає в тому, щоб забезпечити всіх школярів якісними підручниками і навчальними матеріалами. На основі світової декларації «Освіта для усіх» відділ ЮНЕСКО, що займається оцінкою якості навчання, визначив три завдання для проведення політики підручникотворення:

- розвиток політики підручникотворення на національному і міжнародному рівнях;
- покращення якості нових підручників та удосконалення вже виданих;
- збільшення доступу до підручників усім школярам.

Для виконання цих завдань вчені пропонують імплементацію відповідних стратегій, зокрема, для розвитку політики підручникотворення доречно:

- шукати порозуміння та однотайність у міжнародних нормах і стандартах;
- дотримуватися правового підходу (стратегія ЮНЕСКО щодо прав людини задекларувала новий погляд на вивчення цього феномена як невід'ємної частини навчання і його імплементацію в усі сфери освіти на практиці. Правовий підхід також повинен забезпечувати поширення вивчення прав людини на всі компоненти навчального процесу, включаючи навчальну програму, підручники, методи, засоби і підвищення кваліфікації вчителів. Результатом такого підходу має стати подолання всіх видів суперечностей і стереотипів, упередженого і нетолерантного ставлення, жорстокої поведінки);
- сприяти розвитку і становленню держаної і регіональної політики підручникотворення. Як зазначають І. Гюрол (I. Gurol) та Д. Тарба (D. Tarba), налагоджений діалог між усіма представниками освіти і сектору підручникотворення сприятиме розробці якісних навчальних матеріалів для вчителів, доступу до інформації, розвитку регіональних мереж із забезпечення учнів підручниками.

Основною метою проєктів ЮНЕСКО у галузі підручникотворення протягом минулих десятиліть був аналіз навчальних книг для вилучення

образливого і неприпустимого змісту, а також допомога розробникам навчальних програм, авторам, редакторам і працівникам видавництва у визначенні критеріїв оцінювання тексту відповідно до цього принципу. Хоча цей підхід і далі активно застосовується, він є одновимірним і дає змогу розглянути підручник лише з однієї перспективи – виховний аспект. Новий і удосконалений погляд на підручники передбачає розробку якісних навчальних матеріалів як таких, що заохочують учня до процесу набуття знань, навичок і формування ставлень, необхідних для того, щоб стати відповідальними громадянами своєї держави і світу вцілому. Підручник має правову (законну) силу як засіб медіа для авторитетного спілкування і збереження місцевих цінностей, історії, формулювання майбутніх перспектив – регіональних та міжнародних.

Для покращення якості навчальних матеріалів науковці радять:

– переконатися, що розробка навчальних книг відбувається в першу чергу для покращення якості навчання. Удосконалення якості навчальних матеріалів передбачає усвідомлення їхньої ролі в навчальному процесі. Навіть у дуже ранньому віці багато дітей, які починають навчання в школі, вже володіють високим рівнем мовної компетентності, навичками письма і відчуттям індивідуальної приналежності до своєї сім'ї. Вони також мають вже сформовану модель поведінки. Коли діти стають активними учасниками діяльності шкільної громади, середовище школи сприяє їх взаємозв'язку з однолітками, вчителями, адміністрацією. У багатьох державах автори підручників націлені на отримання лише високих результатів знань, що призводить до авторитарності викладу матеріалу, який передбачає вузьке бачення предмета, не відображає різноманітності підходів до вивчення певного феномена і форм навчання, життєвого досвіду, культурних цінностей членів суспільства. Як результат – зміст підручника не відповідає сучасним вимогам і потребам школярів. Відповідно до принципу «навчання для усіх» науковці переконані, що підручник XXI століття повинен відображати методи, що враховують індивідуальні особливості учнів, різноманітні підходи до вивчення

предмета чи понять, які не лише сприяють набуттю знань з дисципліни, але й забезпечують формування навичок, потрібних для життя, і заохочують учнів до різного роду взаємодії з навколишнім середовищем та суспільством.

– використовувати всі можливостях для змін. Під можливостями до змін ЮНЕСКО вбачає кардинальне реформування елементів системи освіти на певному етапі історичного розвитку. Коли держава бачить непідготовлених до життя людей після проходження навчання або ж після військових дій на території країни, головним завданням урядовців є з'ясувати причини виникнення цих суперечностей і конфліктів. Очевидно, що однією з них буде недостатня освіченість і непоінформованість молодого покоління. Саме тому проєкти ЮНЕСКО спрямовані на допомогу таким країнам для забезпечення належного і якісного рівня освіченості усіх громадян, що дасть змогу в майбутньому попередити подібні ситуації. У цьому випадку підручник можна розглядати як засіб для поширення ідеї миру, конструктивного вирішення конфліктів і підвищення загального рівня життя людства;

– реалізувати колективний підхід (мається на увазі заохочення до активної участі всіх учасників навчального процесу) у процесі розробки навчальних книг. Одним із завдань активного навчання є залучення всіх учнів до процесу, стимулювання цікавості, а також розвиток критичного мислення. Недостатньо продумані, непривабливі та невізуалізовані навчальні матеріали не можуть сприяти цьому. Вчені переконані, що сьогодні школярі потребують яскравих прикладів, пов'язаних із життям та пережитим досвідом, відповідних асоціативних ілюстрацій, врахування в підручнику індивідуальних можливостей та інтересів.

Для збільшення доступу до підручників науковці рекомендують:

– дотримуватися розроблених планів щодо забезпечення учнів навчальними книгами. Важливо переконати уряди країн, особливо ті, що проходять процес реформації та реконструкції системи освіти, закладати у програму дій на майбутні роки достатню кількість коштів, людей, залучених у

процес підручникотворення, адже це не лише ефективно вплине на освітній сектор, а й на економіку країни;

- підтримувати спроби децентралізації книжкової галузі, яка покращить якість навчальних книг, збільшить ринок і дасть змогу вчителям на місцевому рівні вибирати найкращий варіант відповідно до потреб школярів із затвердженого міністерством освіти переліку;

- розробляти альтернативні рішення і майбутні перспективи. Звичайно, майбутні перспективи залежать в першу чергу від розвитку країни: чим краще забезпечена держава економічно, тим більше вона може досягнути та імплементувати інновацій у галузь підручникотворення. Сучасні інформаційні технології, які розвиваються дуже швидкими темпами, деякою мірою здешевили процес розробки і розповсюдження навчальних книг. Проте існують держави, для яких комп'ютерні технології залишаються ще недосяжними. Тому ЮНЕСКО передбачає розробку і впровадження проєктів щодо покращення якості процесу підручникотворення, враховуючи особливості умов, перешкод і труднощів в кожному окремому випадку.

Недостатнє забезпечення учнів підручниками зазвичай є результатом фінансової неспроможності країни або ж відсутності розробленої політики підручникотворення чи невмотивованості урядовців до проведення реформ у цій галузі. Щоб змінити цю ситуацію, дослідники ЮНЕСКО радять провести на національному рівні навчання серед урядовців і фахівців з питань підручникотворення. Для цього організація розробила ряд матеріалів, які допоможуть країнам з обмеженими фінансовими можливостями, ресурсами і матеріальною базою зробити певні зміни. Серед таких праць найбільш відомими є «Довідник зі сталого забезпечення книжками», «12-модульна система планування з розробки шкільних підручників», опублікована інститутом ЮНЕСКО з планування навчання; на регіональному рівні допоміжною буде «Базова ініціатива з навчальних матеріалів», яка подає модель визначення проблем, що виникають у процесі створенні книжок для шкіл, включаючи контроль якості у країнах, що розвиваються, з обмеженими

можливостями і ресурсами. У країнах, що переживають кризу, навіть якщо з'являється можливість створити необхідну кількість підручників, мають проблему нерозвинутої інфраструктури з розповсюдження і транспортування. Як стверджують науковці ЮНЕСКО, які розробили «Програму з покращення якості підручників», важливо також мати належну технічну підтримку на кожному з етапів підручникотворення.

У низько розвинених країнах, де відсутня налагоджена видавнича галузь, міністерства освіти, зазвичай, беруть на себе цю роль. В такому випадку, як стверджують науковці, політика підручникотворення може залежати від:

- урядових інститутів або ж організацій, що діють під наглядом міністерства освіти;
- державних видавництв, які беруть на себе більшу частину обов'язків щодо розробки і друку навчальної книги;
- приватних видавництв, які відповідають за друк і розповсюдження підручників, а плануванням і розробкою рукопису займається міністерство освіти.

Міністерство освіти відповідає на державному рівні за вивчення потреб, планування, забезпечення всіх учнів підручниками, розробкою рукопису, проте не може детально розуміти потреби кожної школи зокрема. Для цього створюють комітети з підручникотворення, які відіграють важливу роль у системі освіти, хоча їхні функції можуть відрізнятися в різних країнах. У деяких випадках вони лише розробляють рекомендації щодо відповідності надрукованих підручників сучасним потребам школярів. В інших ці комітети контролюють процес розробки навчальної книги, затверджують кінцевий варіант рукопису після проведення аналізу й оцінювання, контролюють усі етапи видання і розповсюдження.

Важливо розуміти відмінність між видавництвом і комітетом з підручникотворення. Якщо перша установа займається практичним процесом друку та інколи розповсюдженням навчальних книг, то друга здійснює

теоретичну діяльність: дослідження, консультації, опитування, контроль, моніторинг і затвердження.

Для ефективної роботи комітетів з підручникотворення важливо визначити для них чіткі й точні функції. Науковець Р. Сеґуїн пропонує такі:

- зазначення пріоритетів щодо першочерговості забезпечення шкіл підручниками за рівнем і предметом, опираючись на результати дослідження (проведеного на вимогу комітету з підручникотворення або ж відділом планування міністерства освіти);
- визначення основних характеристик підручника та стандартів розробки рукопису;
- пошук і затвердження авторів навчальних книг (ілюстраторів) або підбір кваліфікованого персоналу з міністерства освіти (дослідницьких інститутів) для розробки рукопису на основі укладання з ними договорів;
- аналіз рукопису відповідно до встановлених стандартів оцінювання, вказуючи на внесення необхідних поправок;
- оцінювання рукопису і розробка подальших рекомендацій;
- затвердження кінцевого варіанту рукопису перед передачею до видавництва.

Комітети також можуть організовувати семінари і майстер-класи з розробки рукопису, запрошуючи іноземних фахівців, та проводити навчання персоналу закордоном. Ці органи повинні мати узаконений статус для підтвердження своїх повноважень. Хоча робота комітетів є періодичною і не потребує залучення фахівців на повний робочий день, ці установи мають діяти на постійній основі, адже підручникотворення – це сталий процес, який передбачає проведення моніторингу якості наявних підручників, вивчення потреб, перевірку, попередній друк, репрезентацію нових підручників, які відповідають вимогам чинної навчальної програми.

Члени комітету повинні представляти різні відділи і напрями роботи в межах діяльності міністерства освіти:

- представники відділів, які займаються розробкою навчальних програм (нададуть достовірну інформацію щодо їхніх особливостей для створення якісного рукопису);
- працівники науково-дослідних інститутів, які безпосередньо не беруть участі в написанні навчальної книги;
- кваліфіковані, досвідчені вчителі та інші працівники освіти (інспектори, методисти, вчителі вищої категорії, викладачі), які є активними учасниками навчального процесу;
- представники відділу планування і міністерства фінансів, які на основі аналізу потреб освітньої галузі зможуть розрахувати наявні ресурси;
- працівники видавництва, завдання яких полягає в розробці рекомендацій щодо загального вигляду підручника, розміщення тексту та ілюстрацій на сторінках, особливостей формату і вибору кольорів.

Як тільки члени комітету приступають до роботи, вони мають бути повідомлені про всі аспекти діяльності в галузі підручникотворення, розуміти всі технічні, матеріальні та фінансові труднощі, які можуть впливати на укладання нової навчальної книги і, як результат, мати змогу приймати зважені рішення на основі потреб і наявних ресурсів. Члени комітету не можуть бути залучені в сам процес розробки рукопису, оскільки це може перешкоджати ефективності та неупередженості при розробці рекомендацій і оцінюванні результатів. Представники комітету є фахівцями у різних галузях; важливо, щоб вони могли на основі порад, власних думок і досвіду дійти до ефективних і правильних рішень у спірних питаннях. Голова комітету виконує управлінську функцію, оскільки його навички, можливості та знання відіграють важливу роль в успішному і налагодженому процесі роботи. Комітет повинен складатися не більше ніж з 10–12 членів, кожен з яких відповідає за певний аспект підручникотворення. При виникненні спірних питань голова комітету може залучати іноземних або вітчизняних фахівців.

Розробка рукопису підручника займає щонайменше 6 місяців, а інколи й більше року, тому для того, щоб навчальна книга відповідала потребам

сьогодення, комітет повинен визначити терміни подачі підручника. Контракт або угода, укладені між комітетом і автором, мають містити остаточну дату завершення роботи над рукописом. Також вчені ЮНЕСКО радять використовувати так звані проміжні терміни подачі частин рукопису (розділ, підрозділ, параграф). Перевагами встановлення проміжних термінів є такі:

- чим коротший текст, тим менше часу потрібно членам комітету на його опрацювання;
- детальне вивчення невеликого уривку тексту дає змогу більше уваги звернути на неточності й помилки;
- ознайомлення автора із зауваженнями щодо частини тексту дасть змогу йому не припускати таких помилок у наступних розділах підручника.

Визначений термін подачі кінцевого варіанту рукопису повинен дати можливість членам комітету достатньо часу на його опрацювання перед затвердженням. Для такого його розрахунку варто обчислити час, потрібний для: розробки рукопису; аналізу й оцінювання кожного розділу; подання перевіреної кінцевої версії рукопису з урахуванням усіх зауважень і рекомендацій.

Ф. Г. Альтбах (Ph. G. Altbach) стверджує, що підручники формують інтелектуальну карту світу учнів. Саме тому існує ідея стандартизації шкільного навчання. Вона в основному полягає в уніфікації структурної репрезентації матеріалу для вивчення та єдиному підході до розробки вимог до державних екзаменів. Якщо ж досягнути стандартизації щодо кількості необхідних годин на вивчення предмета на рік у всіх країнах практично неможливо через ряд причин, то спершу варто забезпечити досягнення схожості у змістовому наповненні предмета. Звісно, це стосується лише предметів, що не мають відношення до певних національних особливостей (історія, географія чи література країни).

В минулому видавництва діяли в межах державних кордонів. Винятками були Об'єднане Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Франція, які ще в довоєнні часи намагалися опанувати ринок колишніх колоній. Процес

глобалізації та потреба в раціоналізації галузі навчальних книг має на меті, в першу чергу, популяризацію національних підручників закордоном, а також зробить можливим за допомогою сучасних електронних медіа засобів внесення змін та доповнень у підручник для ефективного використання його в інших країнах, підвищить рівень співпраці у сфері підручникотворення.

Ф. Г. Альтбах (Ph. G. Altbach) переконаний, що підручник є елементом боротьби за культурну та освітню незалежність для багатьох країн, – як Третього Світу, так і інших менших індустріальних держав.

Яскравим прикладом підручника міжнародного рівня стала навчальна книга із всесвітньої історії, видана спільно командою французьких і німецьких авторів у 2006 році. Підручник містить не лише історичні події цих двох країн, але передає хід світової історії. Представники учнівського парламенту, які брали участь у програмах обміну в ході створення навчальної книги, переконали науковців та урядовців, що підручник користуватиметься популярністю. І справді, навчальна книга була включена Міністерством освіти Франції та Німеччини до списку рекомендованих.

Іншим прикладом є група науковців з Японії, Кореї та Китаю, які об'єдналися для створення підручника з історії, який зможе допомогти подолати постійні суперечки щодо не одностайної оцінки Другої Світової війни у Східній Азії. Підручник не став обов'язковим для вивчення, адже розкриває короткий проміжок часу в історії, але часто використовується вчителями та учнями як додатковий матеріал.

Впровадження таких проєктів залежить не лише від держави; асоціації вчителів, освітні організації можуть брати ініціативу на себе, що дасть змогу збільшити кількість інноваційних навчальних матеріалів на міжнародному рівні. Підручник, що використовуватиметься в різних країнах, має відображати педагогічні стилі, які відповідатимуть різним навчальним середовищам та освітнім стандартам країн. Чим більше навчання буде відповідати універсальним стандартам у вимогах до структури, тим більше можливостей

матимуть видавництва для поширення такої навчальної книги в різних країнах світу.

Науковці ЮНЕСКО переконані, що для створення підручника на міжнародному рівні потрібна наявність таких факторів:

- залученість учителів і потенційних авторів підручника;
- інноваційні ідеї з боку вчених країн, що беруть участь у проєкті, а також проведення аналізу й оцінки рукопису на всіх етапах роботи;
- соціальна підтримка від об'єднань батьків та вчителів;
- політична підтримка уряду та міністерства освіти.

Таким чином, на основі напрацювань ЮНЕСКО проаналізовано основні аспекти політики підручникотворення; обґрунтовано причини, чому підручник повинен бути в центрі освітньої політики. Акцентовано увагу на імплементації правового підходу до покращення якості шкільних підручників. Виокремлено завдання щодо проведення політики підручникотворення (розвиток політики на національному і міжнародному рівнях, покращення якості нових підручників та удосконалення виданих, збільшення доступу до підручників для всіх школярів) та шляхи їх реалізації. Описано особливості діяльності комітетів з питань підручникотворення, а також впровадження проєктів з розробки підручників на міжнародному рівні.

Джерело: [79; 80; 83; 87; 115; 118; 157; 172; 201; 224; 226; 234; 245; 264; 285; 311; 321; 339; 364].

Додаток К

Зразок опитування, розробленого науковцями ЮНЕСКО, щодо моніторингу дистрибуції

Опитування

1. Назва школи.
2. Ім'я директора.
3. Адміністративний округ.
4. Область, район, населений пункт.
5. Кількість учнів, зарахованих на навчання поточного року (клас, вік, спеціалізація навчання – якщо є).
6. Наявність обладнаного книгосховища. Якщо є, то на території школи чи за межами?
7. Яка відстань від книгосховища до школи?
8. Скільки разів здійснювалася доставка підручників минулого навчального року?
9. Яку вартість складала доставка підручників минулого навчального року?
10. Який відсоток школярів був забезпечений підручниками протягом минулого навчального року?
11. Чи ведеться належний звіт про повернення підручників школярами?
12. Чи повернули школярі всі підручники вкінці минулого навчального року?
13. Чи залучаються міжнародні організації до фінансування і ведення обліку підручників у школі?
14. Який відсоток підручників повернули школярі першого класу вкінці минулого навчального року?
15. Який відсоток підручників повернули учні сьомого класу вкінці минулого навчального року?

16. Який відсоток підручників повернули випускники минулого навчального року?

17. Якщо книгосховище відсутнє у школі, чи доцільне будівництво такого силами ЮНЕСКО або міністерства освіти? Чому?

18. Як часто засідають директори шкіл у вашому районі? Місце проведення нарад, зустрічей.

19. Як часто міністерство/ управління освіти робить загальні збори для директорів шкіл?

Джерело: [339].

Додаток Л

Аналіз навчальних посібників з англійської мови, розроблених науковцями ЮНЕСКО

Проаналізуємо декілька навчальних книг для вивчення англійської мови, підготовлених науковцями ЮНЕСКО.

«Базовий курс з англійської мови: учнівський робочий зошит» (“Basic English”: learner’s work book), створений авторами П. Бريدен (P. Bryden) та Л. Шейктендж (L. Shaketange) в рамках державної програми з підвищення рівня грамотності в Намібії.

Відповідно до стандартів аналізу й оцінювання навчальних книг, розроблених ученим Арно Дж. С. Рейнтсом, це посібник-зошит, який містить лише практичні завдання. Книга складається із 31 теми та 4 тестів для перевірки знань після кожних семи тем. Умовно її можна поділити на такі частини (відповідно до тем, які вона розкриває): знайомство і привітання (дні та дати, час, представлення, заповнення анкет, запрошення); життя в місті (покупки, як знайти шлях, вкрадена сумка, у поліцейському відділку, прохання підвезти, на станції техобслуговування); здоров’я (втомлена дитина, похід до лікаря, перша медична допомога при ранах, попередження ДТП, похід у лікарню); основи економіки і професійного життя (у кравця, пошук роботи, відкриття банківського рахунку, зняття грошей, батьківські збори у школі, допомога і власний внесок при реалізації проєкту із водозбереження); повсякденне життя (на пошті, на зміні в шахті, використання громадського телефону, Намібія, наші сусіди, Африка – наша країна).

Отже, теми, висвітлені у посібнику, актуальні, учням легко вдається знайти зв’язок із реальним життям і використати знання на практиці. Також слід відзначити наявність міжпредметних зв’язків з такими галузями знань як охорона здоров’я, географія, економіка. Автори використали чорно-білі ілюстрації, що прийнятне для робочих зошитів. Однак, аналізуючи ілюстрації, можна стверджувати, що кількісне співвідношення щодо зображення статей

дотримано не до кінця та збережені стереотипи щодо їхнього відображення (наприклад, чоловіки-поліцейські, жінки доглядають за дітьми).

Навчальна книга, розроблена як робочий зошит, не містить теоретичної інформації, проте сприяє розвитку усного мовлення, оскільки в ній багато діалогів та запитань, які часто використовують у повсякденному житті. Так як робочий зошит не розкриває особливостей граматики англійської мови та в ньому відсутні вправи на розвиток навичок аудіювання, його доцільно використовувати лише як додатковий засіб навчання.

Учнівський путівник: як зменшити ризик виникнення надзвичайних ситуацій «Залишайся в безпеці та будь готовий» (“Stay safe and be prepared”: a student’s guide to disaster risk reduction) виданий ЮНЕСКО за сприяння німецької благодійної організації. Підручник можна використовувати частково як для вивчення іноземної мови, поєднуючи з темою довкілля, так і в процесі опанування природознавства чи основ здоров’я. Навчальна книга поділена на частини: перша містить факти про лихо та зменшення ймовірності його виникнення, включаючи такі теми як: що таке ризик; що таке вразливість; ми усі маємо право бути в безпеці; роль зміни клімату. Уся інформація підкріплюється яскравими ілюстраціями, введений постійний персонаж, який супроводжує учнів упродовж усього знайомства з книгою. Путівник містить багато діалогів у формі коміксів, що спрощує розуміння учнями тексту, сприяє розвитку фантазії та мотивує.

Окремою перевагою цього навчального видання є відведені вкінці кожної підтеми рубрики для роздумів, які спонукають учнів не лише до відтворення вивченого матеріалу, а й активізують критичне мислення, спонукають до подальшого пошуку. Перша частина книги завершується кросвордом на знання слів та термінів і готує учнів до практичного використання теоретичних знань. Друга частина містить історію про дівчинку (постійного персонажа), яка пережила стихійне лихо – цунамі, після прочитання якої школярам запропоновано описати власний досвід або ж вигаданий для пошуку можливих шляхів вирішення ситуації. Третя частина книги спонукає учнів стати

відповідальними і діяти виважено в небезпечних ситуаціях. Для цього автори розробили низку завдань для школярів, які супроводжуються детальними інструкціями та дають учням змогу усвідомити важливість вміння діяти в надзвичайних ситуаціях. Серед них є такі завдання: створення карти-ризиків; постановки вистав; ініціювання та підтримка різних видів діяльності, пов'язаних із зменшенням ризику. Також книга вчить школярів бути готовими реагувати на різні виклики шляхом виконання таких завдань: моделювання різноманітних ситуацій (де, як, коли) може трапитися лихо та можливі варіанти своїх дій; створення сімейного плану дій у випадку надзвичайної ситуації (де кожен чітко виконує покладені на нього завдання); складання сумки з речима першої необхідності. Також посібник навчає школярів, як поводитися після надзвичайних ситуацій (очищення води, організація просвітницької діяльності серед інших, обмін досвідом і покращення рівня безпеки у школі). Звісно, ці завдання учень самотійно не зможе виконати, але знати про їхню необхідність та важливість потрібно, адже часто знання можуть допомогти впоратися з нестандартною ситуацією.

Посібник-зошит «Будьмо готові до надзвичайних ситуацій» (“Let’s be prepared for disasters”), виданий ЮНЕСКО спільно з Міністерством освіти М’янми. Це видання створене для розширення знань школярів про надзвичайні ситуації, які можливі в регіоні, та інформування про те, як діяти в них. Книга містить як індивідуальні, так і групові завдання. Вона розпочинається вступом, у якому детально пояснено, чому так важливо знати про надзвичайні ситуації та як діяти в них. Основний матеріал викладений за допомогою інструкцій для виконання практичних завдань (експерименту, створення колажу, карти, розігрування вистав, відгадування слів, проведення опитувань, вирішення вікторин), що стосуються надзвичайних ситуацій. Також книга висвітлює правила поведінки у повсякденному житті та пропонує пов’язані з цим завдання (дотримання гігієни; правила поведінки на дорозі й у транспорті, у воді; вплив зміни клімату та можливі шляхи його вирішення; проходження опитувань щодо рівня еко-свідомості та готовності діяти в надзвичайних ситуаціях як

самостійно, так і в колі сім'ї. Таким чином посібник готує школярів реагувати на виклики та бути відповідальними щодо впливу власних дій на навколишнє середовище.

Таким чином, навчальні матеріали, розроблені спільно із науковцями ЮНЕСКО, мають на меті підготовку школярів до відповідального життя, яке передбачає вміння виважено приймати рішення, критично мислити та діяти на благо майбутнього.

Джерело: [119; 332; 338].