

## СИСТЕМАТИКА НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Андрій ПРНЯК

Copyright © 2008

**Постановка суспільної проблеми.** Сьогодні у науковій літературі можна зустріти безліч типів завдань, задач та їх похідних варіацій різного рівня узагальнення. Сюди належать життєві задачі-цілі особистості, суспільні (політичні, релігійні, техніко-економічні та ін.), філософські (онтологічні, гносеологічні, аксіологічні тощо), наукові (концептуальні, методологічні, прикладні та ін.), галузеві, міждисциплінарні, освітні (навчальні, дидактичні, виховні, пізнавальні і т.д.), психологічні (перцептивні, мнемонічні, мисленнєві, комунікативні), корекційні та інші різновиди задач. Крім того, вони здебільшого диференціюються за різними критеріями на системні, комплексні й одиничні; глобальні та регіональні; масові, групові, індивідуальні; коротко-, середньо- і довготривалі; перманентні, ситуативні і стабільні; реалізовані, актуальні і перспективні; латентні та явні; творчі, рекомбіновані та репродуктивні; внутрішні і зовнішні; абстрактні та конкретні; ідеальні, матеріальні і матеріалізовані; логіко-раціональні та образно-емоційні; формальні і змістовні; технологічні (організаційні, методичні, процедурні); теоретичні і практичні; стратегічні і тактичні тощо.

Така структурно-змістова невизначеність понять “завдання” і “задача” не дає змоги адекватно оперувати ними як специфічним мисленнєвим інструментарієм. Однак, за Г.О. Баллом, у розробці *засобів навчання* для спеціалістів різного профілю важливу роль відіграє побудова понятійного апарату *загальної теорії задач*, включаючи розробку їх типології. З дослідженням даної проблематики також пов’язане зреалізування завдань Національної доктрини розвитку освіти, конкретизації державного освітнього стандарту, підготовки молодшої людини до безперервної самоосвіти, а також обґрунтування навчально-методичного аспекту

проектування модульно-розвивальних підручників (програмування методики їх використання як джерела, змісту та інструменту оволодіння учнями освітнім змістом у вигляді взаємозалежних знань, умінь, норм і цінностей).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми.** У процесі наукового дискурсу з даної тематики ми спиралися на праці відомих психологів і дидактів України і Росії, а саме Г.С. Костюка (навчальний матеріал і його психологічна структура, навчальна ситуація, психологія розуміння), Г.О. Балла (психологічний зміст поняття “задача”, навчальна задача, поняття задачі у дослідженні і проектуванні педагогічного процесу), А.В. Фурмана (теорії навчальних проблемних ситуацій і модульно-розвивального підручника), Г.Г. Гранік і Л.А. Концевої, (система запитань у навчальних книгах та особливості учнівської роботи з ними), О.Я. Савченко (групи навчальних завдань), а також на наукові твори Д.Б. Ельконіна, І.Я. Лернера, О.М. Леонтьєва, М.І. Скаткіна, Н.В. Чепелевої та інших.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на великий масив досліджень у царині теорії і практики навчальних завдань, усе ж є підстави констатувати недостатнє науково-проектне розв’язання піднятої проблеми, котре, по-перше, передбачає здійснення міждисциплінарного теоретико-методологічного пошуку на якісно нових парадигмальних засадах, по-друге, вимагає комплексного експертного оцінювання їх ефективності і, по-третє, потребує взаємозалежного збагачення науково-раціональних і проектно-практичних результатів щодо створення збалансованої системи навчальних завдань та її застосування у структурі інноваційного модульно-розвивального підручника (МРП).

На вирішення окреслених аспектів загальної проблеми й зорієнтована *типологізація* навчальних вправ, задач і запитань, котра, за А.В. Фурманом, є процесом забезпечення умов центральної логіко-методологічної процедури пошуку і виявлення того мінімуму сутнісних ознак, характеристик чи параметрів, без яких досліджуване складне явище не може ні функціонувати, ані розвиватися [69, с. 90].

**Мета статті** – обґрунтувати авторську версію *систематики* навчальних завдань МРП шляхом холономного задіяння процедур-процесів категоризації, групування, класифікування і типологізації.

**Формулювання цілей статті:** а) проаналізувати та уточнити ієрархію категорій і понять з даної проблематики; б) здійснити критичний аналіз якості та ефективності застосування навчальних завдань у структурі традиційного підручника (ТП); в) параметрично виокремити види навчальних завдань і розробити їх типологію; г) розмежувати групи функціональних ознак навчальних завдань; г) сформулювати психолого-дидактичні вимоги до їх наукового проектування.

**Ключові слова:** *модульно-розвивальний підручник, задача, освітня задача, навчальна задача, завдання, вправа, запитання, проблемна ситуація, типологія, типологізація, систематика, функціональні ознаки, психолого-дидактичні вимоги, апарат організації добування освітнього змісту.*

**Сутнісний зміст і виклад основного матеріалу дослідження.** У широкому розумінні *проблемність* трактується як порушення рівноваги між індивідом і світом, що спричинює розгортання актів пізнання. Вона є атрибутивною характеристикою будь-якого пізнавального процесу, закономірністю навчального пізнання і творчого мислення, сутнісним чинником і показником розумового розвитку учня. За А.В. Фурманом, *проблемна ситуація* – це системоутворювальний, обов'язковий компонент навчального пізнання, основним призначенням котрого є породження продуктивних творчих процесів мислення учня, стимулювання його інтелектуального й особистісного розвитку, внутрішньої та зовнішньої самореалізації. Системними новоутвореннями-чинниками *внутрішньої проблемної ситуації* є проблемно-діалогічні форми свідомості (задача, запитання, проблема тощо), взаємодоповнення яких у цілісному акті пізнання й

визначає ефективність проблемного учіння [67, с. 117–118]. Здебільшого ядро навчальних проблем становлять усвідомлені учнем пізнавально-сміслові суперечності, а система проблемних задач – кожна із цих суперечностей, тільки відображена за допомогою різних знакових форм (моделей). Отож проблемна ситуація зазвичай є генетично первинною стосовно задач, проблем і запитань [67, с. 56]. Проблемна задача і проблемне запитання, посідаючи місце одиничних формоутворень у пізнавальній сфері особистості, завжди вказують на тимчасову відсутність у суб'єкта засобів розв'язку, відображають квінтесенцію, суть внутрішньої проблемної ситуації [67, с. 124]. Дане трактування перегукується з поняттям задачі у смислі Ньюелла – як ситуації, що вимагає від суб'єкта певної дії, спрямованої на знаходження невідомого на основі використання його зв'язків з відомим за умов, коли суб'єкт не володіє способом (алгоритмом) цієї дії [1, с. 137].

Водночас задачі диференціюються на *навчальні* (діяльнісний контекст спільної педагогічної взаємодії) та *учбові* (оволодіння способами дій у сфері наукових понять на індивідуальному рівні організації навчального процесу) [67, с. 107]. За В.В. Давидовим, *учбова* (англ. *learning task*) – це задача, що вимагає від учнів відкриття й оволодіння в учбовій діяльності загального способу (принципу) розв'язання відносно широкого кола окремих практичних задач [4, с. 566]. На думку Д.Б. Ельконіна, ціль і результати застосування *учбових задач* полягають у зміні самого суб'єкта діяльності, яка виявляється в оволодінні певними способами дій (засобами розв'язання критеріальних задач), а не у перетворенні предметів, з котрими працює суб'єкт (як за умов виробничої чи наукової діяльності) [1, с. 147].

Як зазначає Г.О. Балл, “з погляду загальної теорії задач і психології діяльності, будь-яке завдання – це окремий вид задачі, котрий відрізняється тим, що вона в явній формі ставиться перед тим, хто має її розв'язувати [1, с. 162]”. Однак таке трактування відрізняється від традиційного тлумачення цього поняття, за якого до задач відносять лише деякі види завдань, що даються учням, – переважно такі, що вимагають від них більш чи менш розгорнутих мисленневих дій. Зазначений погляд плідно розвивався В.М. Брадїсом, І.Я. Лернером, Н.О. Менчинською та ін. [1, с. 166].

В.О. Онищук свого часу виділив такі види навчальних завдань: а) за дидактичною метою: пропедевтичні, ввідні, пробні, тренувальні (за взірцем, інструкцією), творчі й проблемні, контрольні; б) за основними елементами змісту освіти: на усвідомлене сприймання навчального матеріалу, на застосування знань та умінь за зразком, на творче застосування знань, на формування емоційно-ціннісного ставлення [38, с. 87]. Однією із цілей застосування навчальних завдань є формування спеціальних і загальнонавчальних умінь. До останніх належать: 1) організаційні (планування, рангування, алгоритмізація); 2) загальнонавчальні (ставити запитання, формулювати думки); 3) загальнопізнавальні (аналізувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати тощо); 4) контрольні-оцінні (здійснювати само- і взаємоконтроль, висловлювати оцінні судження). Загальнонавчальні уміння формуються прямим (система вправ, зорієнтованих на оволодіння ними) й опосередкованим (створення умов, які забезпечують розвиток даних новостворених) способами, а їх результатом є інтегрована риса особистості – уміння вчитися [38, с. 193, 195].

Завершимо цей дедуктивний ланцюг понять одним із похідних різновидів навчальних завдань, а саме тих, які застосовуються у структурі шкільної навчальної книжки і які й будуть предметом нашого подальшого дослідження. Основними функціональними ознаками системи зазначених завдань є: 1) *носії* освітнього змісту (фрагмент соціокультурного досвіду людства), 2) *організатор* процесів взаємодії читача з текстом і вітакультурного розвитку (добування знань, умінь, норм і цінностей) особистості, 3) *чинник розвитку* психічних процесів, станів і властивостей. Так, наприклад, запитання, які учень ставить у процесі сприйняття тексту інтенсифікують осмислення змісту, дають змогу систематизувати основні положення, виділити загальну структуру прочитаного, висунути гіпотези щодо подальшого розвитку змісту, задіяти антиципацію і самоконтроль. Водночас вони є “мисленневими опорами”, які виконують мнемічну функцію, допомагають встановлювати зв'язки між окремими смисловими вузлами тексту, активізують пізнавальний інтерес учня, зосереджують увагу на важливих аспектах теми, актуалізують наявні знання тощо [71, с. 12].

Нами здійснено критичний аналіз якості та ефективності застосування *апарату органі-*

*зації добування освітнього змісту* (запитання, завдання, вправи, інструктивні матеріали тощо) [11, с. 227] як структурного компонента ТП. За даними аналізу в ТП завдання містяться головним чином у кінці теми, зорієнтовані лише на контроль розуміння прочитаного та мало стосуються мотиваційної сфери учня, не підказують йому, де можна скористатися здобутою інформацією, а тому й не спричинюють розгортання попереднього акту рецепції настановлення на цілеспрямоване, активне сприйняття [34, с. 198; 40; 72]. Їхніми сутнісними характеристиками є *репродуктивність* та *апроблемність* [58; 59; 26], тобто головним завданням учня є запам'ятовування, а об'єктом його сприймання – фактологічна інформація, що поміщена у підручнику [64, с. 22; 9].

Так, молодші школярі прагнуть до дослівного відтворення матеріалу, їм, за словами П.П. Блонського, легше завчити інформацію напам'ять, ніж здійснити її смислове відтворення. У цьому й полягає основна психологічна причина зазубрювання [55, с. 78], що ґрунтується на установці дитини точно скопіювати й уважно відтворити готові взірці, котра в подальшому блокуватиме дію механізмів рефлексивного розуміння навчального змісту, творчого ставлення до нього, самостійного пошуку та внутрішнього діалогу. Все це потребуватиме перебудови індивідуального учіння школяра при переході його з початкової школи у середню, що може викликати дезадаптацію, самовідчуження [5, с. 51].

І.Я. Лернер зазначає, що у більшості ТП не передбачено формування засобів, інструментів засвоєння і досягнення творчого рівня оволодіння освітнім змістом, відсутня належна соціально-психологічна свобода пошуку, переживання, дії [45, с. 21]. Сучасні підручники схожі на збірники відгадок на не загадані загадки. Читаючи їх, учні позбавлені радості відкриття – самого животворного джерела інтересу. Їм не дають змоги спочатку здогадатись, а потім довести. Крім того, вони, утримуючи абсолютизовані еталонні відповіді на всі запитання, створюють шкідливу ілюзію “повного знання”, що почасти блокує активне використання додаткових чи альтернативних джерел інформації [10, с. 105, 107, 109]. Розгорнуті формулювання позбавляють учня потреби у до- чи переформулюванні одержаних знань, котре є важливим чинником повноцінного оволодіння ними [64, с. 31; 62].

Якщо у Західній Європі відійшли від традиційної моделі підручника і пішли шляхом створення “робочої книги”, то в нашій країні [23; 70; 51; 73–77], на жаль, досі переповнюють ТП визначеннями. Автори підручників прагнуть сформулювати будь-яке визначення так, щоб воно відображало усі сутнісні сторони явища чи предмета пізнання (так зване “вичерпне” визначення). Відтак з’являються вкрай категоричні за стилем, часто доволі громіздкі та важкі для сприймання формулювання. Кожне з подібних визначень уже своєю побудовою претендує на роль *абсолютної істини*. Категоричність виявляється як у зловживанні формальними визначеннями, так і у фетишизації тих чи інших моделей і теорій, а також у положеннях, висновках, що не допускають учнівських сумнівів [57, с. 187, 188, 192; 35]. Таке нівелювання *проблемно-діалогічного підходу* у підручникотворенні значно знижує пошукову пізнавальну активність учнів.

Г.Г. Гранік вбачає парадоксальну ситуацію у тому, що учень не вміє робити того, що виконував у дошкільному віці – самостійно ставити запитання та шукати відповіді на них [17, с. 86]. Зорієнтованість авторів підручників на готові знання, еталонність оцінок і суджень, нормативність й одноманітність завдань не стимулює учня до діалогу з текстом, ігнорує його діяльнісно-особисту причетність до навчального процесу. Так, за К. Манном, проблемному методу викладення у ТП відводиться всього 3% [55, с. 187]. У цьому контексті Г.С. Костюк наголошував, що “навчання сприяє розвитку мислення учнів, якщо останні навчаються, думаючи, а не просто запам’ятовують готові істини, якщо у них формується вміння думати” [42, с. 250]. Загалом на неправомірність ототожнення природної соціальної активності дитини із споживацько-засвоювальною вказує також основоположний принцип діяльнісного підходу в психології, сформульований С.Л. Рубінштейном: “Формуючись у діяльності, психіка, свідомість у діяльності й виявляється” [4, с. 154].

Підкреслимо актуальність подолання типової обмеженості контрольних завдань, що спрямовані переважно на відтворення знань, елементарну систематизацію фактів і зрідка на формування найпростіших умінь. Якщо ж зустрічаються завдання проблемного характеру, що забезпечують організацію самостійного пошуку у їх вирішенні, то при цьому мовиться про випадкову, невпорядковану сукупність

таких завдань, а не про добре продуману їх систему [28, с. 11; 8]. Отож задачі і вправи, в яких потрібно механічно відтворити стереотипний спосіб розв’язку, переважають у вітчизняних підручниках. Набагато менше тих, що спрямовані на формування вмінь і навичок, ще менше – на нестандартне застосування знань і вмінь (продуктивні), і зовсім мало запитань, які потребують самостійної емоційної та моральної оцінки явищ, подій тощо [44; 23; 36; 52].

Така ж неприваблива ситуація склалася довкола *кількості* згаданих завдань. За всі роки шкільного навчання учні виконують їх величезну кількість з предметів природничого циклу (понад 10 тисяч). Це, за І.Я. Лернером, свідчить про відсутність економічної комплексності, тобто не відбувається задоволення всіх навчальних функцій з допомогою найменшого числа завдань із повним набором властивостей. Більше того, нехтується золоте правило дидактики – за один урок навіть старшокласник не може опанувати більш як сім одиниць нової інформації, що доведено на підставі вивчення психологічних особливостей процесу сприймання [7, с. 6]. Водночас навчальні завдання не завжди забезпечують повноту задачного охоплення провідних понять і предметних дій окремих тем [46]. Зокрема, у підручниках з гуманітарних предметів виключення або мінімізація кількості практичних завдань приводить до відриву знань від реальності, створює передумови для формального оволодіння ними. За А. Ейнштейном, учнів слід переконувати, що “все пізнання реального світу походить із досвіду і закінчується ним. Одержані суто логічним шляхом положення нічого не говорять про дійсність” [29, с. 24].

Окремого розгляду потребує проблема *усвідомленості* виконання учнями завдань і вправ. Досвід показує, що в абсолютній більшості випадків учні, котрі “натаскани” на задачах, усе ж повно не розуміють теоретичних ідей та основних законів, а тому у них відсутні системні знання [31; 29, с. 13]. Психолог Д.М. Дубовіс-Арановська встановила, що лише 15% школярів володіють умінням складати план [17, с. 164]. Показовим є те, що із загальної кількості завдань тільки близько 5% спрямовані на систематизацію, причому здебільшого вони однотипні за характером мисленнєвої діяльності. Тому наступники у своїх відповідях з природничих дисциплін більше уваги приділяють не самому явищу і його тлумаченню,

а виведенню формули. А завдання з вимогами “*перекажіть* текст”, “*дайте відповідь* на запитання за змістом”, “*спростуйте* твердження”, що часто зустрічаються у підручниках з предметів гуманітарного циклу, закріплюють в учнів установку на запам’ятовування у процесі сприйняття тексту. Прагнення якомога докладніше відтворити одержане повідомлення часто спричинює смислову деформацію, упущення головної ідеї внаслідок оперування другорядними фактами і деталями [54, с. 41, 199; 48; 27]. Прикметно, але зв’язки між фактами інколи важливіші за самі факти, тому що надають останнім змісту і значення [10, с. 111; 30]. О.О. Леонтьєв у зв’язку з цим підкреслює: “Ми вчимо нашого учня так, як начебто його голова влаштована за зразком додатка до шкільного атестата зрілості – розподілена на окремі графи або клітинки. ... у сьогоднішній школі предмет пріоритетний стосовно змісту освіти в цілому” [43, с. 24]. Однак суми розрізнених знань ще недостатньо для повноцінної освіченості людини. За П. Каптеревим, систематизація знань потрібна для поступального формування свідомості, у т. ч. щоб активно розвивати інтелект і його фундаментальні структури [33, с. 64].

Розвивальну роль відіграють обидві сторони навчання – і зміст знань, і ті способи (прийоми) діяльності, якими оволодіває школяр, здобуваючи і застосовуючи ці знання. Однак авторів ТП зазвичай не хвилює те, чи буде в учнів формуватися на основі тієї або іншої справи (завдання) відповідний прийом розумової роботи [53, с. 113].

Останнім компонентом апарату організації здобуття освітнього змісту є *інструкційні матеріали*, що в багатьох ТП не досягають належного рівня. Аргументуємо наше узагальнення так. Безперечно, підручники покликані знайомити учнів із прийомами порівняння, аналізу і синтезу, абстрагування і класифікації, а також вказувати, які прийоми потрібні для самостійної роботи з текстом та ілюстраціями. Однак формулювання багатьох завдань розпливчасті, обмежуються словами: “*розглянути*”, “*прослідкувати*”, “*вивчити*”, “*проаналізувати*”, “*порівняти*”, що вживаються без чітких пояснень пізнавальної мети, порівняння, аналізу, розгляду тощо [56, с. 215]. При цьому методи роботи з підручником зазвичай пропонуються лише у формі вказівок, рідко використовується варіативність задля досягнення індивідуалізації навчання. Тому

діяльність учнів ґрунтується не на природній потребі пізнати нове, а на необхідності виконати вимогу, здійснити суто навчальну дію [8, с. 196; 34; 14]. Ігнорування відмінностей між учасниками навчального процесу, через усереднення закладеного в ТП навчального матеріалу [24; 32], нехтування регіональними та етнонаціональними особливостями, а відтак і диференціацією навчальних завдань, не дає змоги досягнути однієї з найважливіших цілей ефективної освіти – розвитку індивідуальності [54, с. 77].

Отож парадигмальна криза традиційної моделі освіти, що спрямована на передачу дисциплінарних знань, формування умінь і навичок, вимагає шукати альтернативні, психологічно інтенсивні освітні моделі, котрі б змінювали існуючу систему організації навчання, її психодидактичне та оргтехнологічне наповнення. Особливо перспективним тут є психологічне проектування, котре, уможливаючи прихід бажаного майбутнього, здатне в найближчій перспективі створити справді *модульно-розвивальні підручники* як досконалі психодидактичні засоби інтелектуального, соціального, морального, духовного зростання особистості того, хто навчається, і того, хто навчає.

Теоретико-методологічні засади створення й оптимального функціонування системи підручникотворення визначені А.В. Фурманом у концепції *модульно-розвивального підручника*, котрий є базовим програмово-методичним засобом однойменної системи навчання [див. 66]. МРП – зафіксований на паперовому чи електронному носії цілісний фрагмент вітакультурного змісту, котрий адаптований до ментального досвіду та розумових здібностей учнів, відповідає за обсягом, структурою і методами презентації вимогам державної та проблемно-модульної навчальних програм і відображає проходження чотирьох періодів цілісного модульно-розвивального процесу.

Як і у ТП, одним із основних структурно-функціональних компонентів МРП є *апарат організації здобуття освітнього змісту*, що сприяє міцності, гнучкості та усвідомленості оволодіння учнями знаннями, умінями, нормами і цінностями. До нього належать інструктивні матеріали, лінійовані поля і система навчальних завдань як центральний його компонент (*рис. 1*). Фундаментальні пласти знань (гуманітарна інформація), умінь (діяльна компетентність), норм і цінностей (духовні ідеали та вартості), об’єднуючись у змістові

**Соціально-психологічний клас задач**

**Освітня задача**

Постановка і вирішення учнями під керівництвом учителя завдання чітко упредметненого освітнього культуротворення і розвитку індивідуального Я кожного у процесі спільно-паритетного проходження модульно-розвивального циклу, який спричинює виникнення джерел (особистісна невизначеність, інтелектуальне утруднення, смислова суперечність) та форм проблемності (задача, запитання, проблема, конфліктна ситуація), а завершується культурним удосконаленням актуального простору міжсуб'єктних взаємостосунків та самої особистості [68, с. 120]

**Дидактичні задачі**

**Система навчальних завдань**

Ієрархізовані завдання, що пов'язані логічною наступністю і підпорядковуються одній методичній концепції. Вони вимагають від учнів відкриття й оволодіння в навчальній діяльності загального способу розв'язування відносно широкого кола окремих практичних задач, а також розкриття системи відомостей про певний об'єкт пізнання

**Вправи**

**Запитання**

**Задачі**

Завдання, спосіб виконання яких повністю відомий; спрямовані на застосування знань і вироблення початкових умінь чи навичок	Завдання, що ставляться у явній формі і мають творче, рекомбіноване чи репродуктивне спрямування	Завдання, спосіб виконання яких невідомий або майже невідомий; спрямовані на вироблення і закріплення якоїсь стратегії (алгоритму) діяльності
---	--	---

<b>Систематика</b> (табл. 1-3)	<b>ВИДИ:</b>	типи за формою і змістом; критерії (загальні, особливі, одиничні, конкретні)
	<b>ФУНКЦІЇ:</b>	системні, локальні, результативні
	<b>ВИМОГИ:</b>	вимоги (основні, похідні) і рекомендації щодо проектування навчальних завдань

Рис. 1.

*Система навчальних завдань як центральний компонент апарату організації здобуття освітнього змісту МРП*

модулі, є основою для організації похідних одиниць – *освітніх задач*, котрі є основним концептуальним конструктом (клітинкою, одиницею) освітньої діяльності. Освітня задача спричинює виникнення джерел (особистісна невизначеність, інтелектуальне утруднення, смислова суперечність) та форм проблемності (задача, запитання, проблема, діалог, конфліктна ситуація) [64, с. 120].

Таким чином, активна взаємодія учня з МРП може розглядатися як безперервна система постановки та розв'язування макро- та мікрозадач, котрі є чинником зовнішньої мотивація освітньої діяльності учнів унаслідок

загострення пізнавально-смислових суперечностей між їх досвідом і новими проблемними ситуаціями. Особисте ж прийняття учнем значених пізнавально-смислових суперечностей – індикатор внутрішнього мотивування його пошукової пізнавальної активності. Відтак система навчальних задач – це невід'ємний атрибут МРП (та інноваційного освітнього процесу), в якому реалізуються всі компоненти змісту освіти на матеріалі окремого шкільного курсу [2, с. 95; 63].

У змісті МРП проектуються не лише знання, а й способи їх добування та застосування (алгоритми розумової праці, психотехніки,

мислесхеми тощо), тобто підручник розглядається як *модель процесу навчання* у єдності його змістової та процесуальної сторін [37]. Саме тому управлінсько-технологічний зміст МРП передбачає використання значної кількості елементів евристики, що враховують закономірності організації процесів творчого мислення, яке супроводжується хоча й невеличкими, але все ж суб'єктивно значущими відкриттями. *Цілеспрямоване управління* пізнавальною діяльністю учня за допомогою мистецьки поставлених запитань і підказок дає йому змогу самостійно сформулювати правило, кваліфікувати явище, зробити висновок, а пізніше й перевірити самого себе. Проблемність навчання уможливується з допомогою проблемного викладу окремих розділів підручника, імітації проблемно-критичних ситуацій, які розширюють простір для конструктивного застосування частково-пошукового і дослідницького методів навчання та активізації перебігу проблемно-діалогічного мислення. Для створення згаданих ситуацій рекомендується: а) наводити приклади, факти, що суперечать тим висновкам, до яких автор прагне підвести учнів; б) формулювати риторичні запитання, що посилюють комунікативність тексту і допомагають зосередити увагу школяра на певній думці, ідеї, висновку [22, с. 159]; в) застосувати у процесі постановки навчальних завдань методи інформаційної недостатності чи перенасичення тощо.

Зазначене, своєю чергою, дає змогу вирішити низку психодідактичних завдань щодо: а) створення атмосфери співтворчості, співпереживання і співроздумів, яка сприяє виникненню інтересу та інших мотиваційних стимулів, котрі спричиняють спонтанну емоційно-катарсисну активність школярів; б) інтенсифікації *рефлексії* не тільки цілей, а й процесу і результатів освітньої діяльності наступників, що позитивно впливає на формування їхньої активної позиції в навчанні; в) реалізації вимог принципу дефіциту, відповідно до якого спроектований вітакультурний досвід не подається і не транслюється у готовому вигляді, а внутрішньо добувається кожним учнем; г) використання позитивного впливу мнемонічного ефекту генерації [4, с. 174], за яким самостійно сформульовані висновки підлягають швидшому і міцнішому запам'ятовуванню, ніж зовні пред'явлені; д) технологізації освітнього змісту завдяки долучення учнів до антиципації, тобто чіткого уявлення-

передбачення схеми розв'язання поставленої проблеми; е) різноаспектного оволодіння кожним учнем інформацією у вигляді схематизованого інваріанту, що впливає на наявну в нього систему смислів, котра розширюється і доповнюється, або ж істотно переструктурується чи докорінно змінюється.

Основною формою пред'явлення-постановки навчальних завдань є текстове повідомлення, яке передбачає можливість або недоцільність їх алгоритмізації і спрямоване на оволодіння учнями *науковими знаннями* з певної групи предметного змісту (конкретно-предметні, узагальнено-предметні, міжпредметні, позапредметні) [46, с. 36]; *навчальними уміннями* (наприклад, творчі завдання типу "Від маленького письменника до великого читача" [54, с. 125; 38, с. 212], у яких пропонується учневі заримувати слово, або, читаючи, відтворити інтонацією ритмічність стукоту дятла і веселий спів соловейка, настрої персонажу, замилювання красою архітектурного шедевру, весело і заклично прочитати щедрик тощо); *соціальними нормами* (наприклад, завдання для спільної роботи учнів з батьками, що передбачають виявлення особливостей функціонування школи і сім'ї: як правильно організувати свій робочий час, як доцільно розподілити обов'язки між батьками і дітьми тощо [38, с. 202]; *культурними цінностями* (аналіз емоційної сфери та оцінювання вчинків дійових осіб твору, проникнення у світосприйняття автора, виявлення власних почуттів і ставлень). Такі поліфункціональні завдання, крім досягнення навчальної мети, покликані розвивати образно-емоційну пам'ять, уяву, збагачувати сенсорний та емоційний досвід учня, реалізувати вимоги принципів причетності, рефлексивності, мотивованості, здійснювати пропедевтику конфліктних ситуацій у сім'ї та школі, а також сприяти самоусвідомленню школярами своєї національної ідентичності, переваг власної етнічної ментальності та духовності.

Для подачі-презентації навчальних завдань у МРП використовуються не лише текстові форми, а й створюються цікаві проблемно-ілюстративні ситуації, у яких знання також подаються не у готовому вигляді, а добуваються у процесі навчального дослідження-пошукування (*рис. 2*).

При цьому теоретичне поняття зазвичай не безпосередньо набуває форми абстрактної знакової моделі (формула, символ, умовне

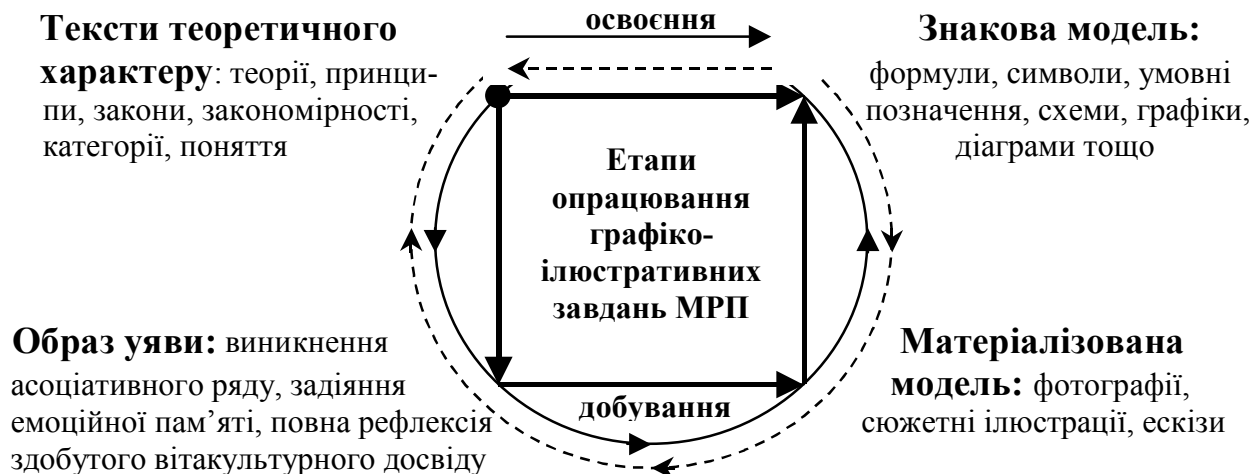


Рис. 2.

*Позатекстовий компонент у структурі процесу оволодіння навчальним матеріалом*

позначення тощо), що покликана забезпечити перенесення нової інформації у внутрішній план, а опосередковується: а) виникненням образу уяви як елемента мисленнєвого процесу, котрий супроводжується асоціаціями, емоційною пам'яттю та рефлексією здобутого вітакультурного досвіду; б) візуальною взаємодією з матеріалізованою моделлю (зовнішній образ), що міститься у підручнику чи може бути зображена (розмальований) самим читачем, та природно викликає його зацікавленість і закріплює бажання активно контактувати з освітнім змістом на психосмисловому рівні. У такий спосіб відбувається почергова зміна системи кодування інформації, що дає змогу учневі вільно переходити від логічного мислення (ліва півкуля головного мозку) до образного (права півкуля) і навпаки, а в підсумку синхронізує роботу мозку як надскладної багатофункціональної системи [15; 61]. Водночас компоненти презентованої схеми (див. рис. 2) ситуативно можуть задіюватися й у зворотній наступності: якщо вихідним об'єктом дослідження є знакова модель, то учні спочатку намагаються побачити за інваріантною формулою чи символом її зміст, проаналізувати та досягнути смислу знакового запису, а вже потім, на основі образу, котрий виник в уяві, намалювати ймовірні варіативні сюжети, і лише після цього перейти до формулювання текстового визначення-дефініції. Тоді процес осягнення освітнього змісту уможливілює перехід від конкретного чуттєвого усвідомлення до абстрактного мислення, а позатекстовий компонент об'єктивує, виносить

“назовні” перетворювальні дії суб'єкта, який розв'язує об'єктивну задачу та породжує ідеалізований об'єкт, що доступний видимому перетворенню.

За цих умов активізуються мисленнєві процеси та образне мислення учнів. Так, наочно-образне мислення здійснюється на основі перетворень образів сприйняття в образи уяви, подальшої видозміни та узагальнення предметного змісту уявлень, що організують відображення реальності в образно-концептуальній формі. Візуальне мислення (англ. *visual thinking*) – це переважно спосіб розв'язання інтелектуальних задач з опорою на внутрішні візуальні образи (уявлення) [4, с. 313, 314]; воно створює нові візуальні форми, що несуть певне смислове навантаження й унаочнюють значення. Причому сприйняття у вищих своїх формах (мисленнєвих, усвідомлених) постає і як вольовий акт – діяльність спостереження, і як результат аналітико-синтетичної роботи – суттєві, другорядні та інші деталі зображення, і як метод наукового пізнання.

Водночас створені у МРП нормативно-регуляційні критичні ситуації, вимагаючи розуміння нового принципу соціального використання щойно здобутого теоретичного знання, організують процеси нормозбагачення, які зумовлюють набуття учнями умінь, навичок, норм та еталонів суспільно бажаної освітньої діяльності. Залежно від змісту ілюстрації і характеру її зв'язку з текстом доречно застосовувати запитання і завдання таких типів: а) до самого зображення (щось у ньому віднайти, пояснити, описати, скласти



оповідання, виголосити доповідь чи промову); б) від тексту – до рисунка (знайти у зображенні те, про що сказано в тексті); в) від рисунка – до тексту (знайти у тексті фрагмент, що може слугувати поясненням до зображення); г) від рисунка – до рисунка (порівняти одне зображення з іншим, розглянути групи малюнків, що співвідносяться між собою як ціле і його частини); д) комплексне використання різних джерел інформації [65, с. 15; 16]. При цьому найвищим рівнем трудности характеризується самостійне складання учнем навчальних задач за малюнком. Уміння вбачати задачі у життєвих ситуаціях, зображених на ілюстраціях, правильно здійснювати їх постановку, вказавши ті дані, котрі необхідні і достатні для розв'язання задачі, свідчить про те, що наступники оволоділи відповідним узагальненим способом дій [64, с. 107], досягнули самостійності мислення і є вмотивованими до навчальної діяльності.

Отож важливим етапом проектування МРП є підбір адекватних навчальних завдань, адже інваріантне їх застосування до різних за своєю функціональною спрямованістю текстів (пізнавально-інформаційні, нормативно-регуляційні, гуманітарно-світоглядні) не дасть бажаних результатів. Вибір певного завдання, або системи взаємодоповнювальних завдань для окремого заняття (уроку) залежить насамперед від його мети та поставлених психодідактичних задач. Нами пропонується формозмістова **типологія** навчальних завдань МРП (**табл. 1**). Для її створення ми вдалися до пізнавальних процедур *алгоритмізації* і *генералізації*. Остання покликана згортати (мінімізувати) текстові повідомлення, а тому дає змогу зменшити обсяг тексту, зберігаючи його смислову канву і фактичні відомості. Генералізація – це не механічне скорочення або спрощення інформаційного повідомлення, а надання йому універсальної здатності до систематизації, типізації та узагальнення значень на протигагу тенденціям локалізації і спеціалізації [3, с. 104].

Кожний із презентованих типів навчальних завдань виконує у МРП певну функцію. Загалом **функції** цих завдань відповідають сформульованим у попередніх дослідженнях системним, локальним і результативним рівням функціонального забезпечення інноваційного підручника [див. 12, с. 61]. Однак вбачаємо за доцільне окреслити конкретно-специфічні функціональні ознаки навчальних завдань МРП (**табл. 2**).

Дитина народжується з *пізнавальною потребою*, котра невіддільна від запитання як прояву *пошукової активності*. Головною ж *внутрішньою суперечністю*, котра виявляється на всіх етапах становлення особистості, є розходження між виникаючими у неї новими потребами, запитами, прагненнями і досягнутим рівнем оволодіння *засобами* (предметними і процесуальними) навчальної діяльності, потрібними для їх задоволення. Очевидно, що аналізовані навчальні завдання МРП перш за все покликані сприяти збагаченню теоретико-пізнавального інструментарію учнів.

Виділення у змісті незрозумілого і формулювання його у вигляді запитання є початковим етапом розуміння [21, с. 79], адже саме від його постановки (самопостановки) залежить, що саме стане об'єктом мисленнєвої активності. На перших стадіях (впізнавання, пригадування) розуміння контролюється лише обмеженими мовленнєвими реакціями і саме застосування навчальних завдань (тестові, графічні) розширює арсенал інструментальних засобів МРП. Отож висунення гіпотез, антиципація, самопостановка запитань – результат і показник високої самостійності розумової роботи. Ці запитання, виникаючи у процесі читання, впливають на рівень осмислення тексту і сприяють розвитку дискурсивно-діалогічного та інших форм мислення [21, с. 85]. Загалом застосування загальних і спеціальних прийомів розв'язування задач скорочує опосередковувальні ланки мисленнєвої діяльності, а відтак підносить її продуктивність [42, с. 232].

Навчальні завдання – важливий засіб спрямування уваги й керівництва пізнавальною діяльністю учнів, усвідомленого оволодіння теоретичними знаннями, здійснення самостійної роботи з урахуванням різних форм контролю і самоконтролю, індивідуалізації навчання, організації групової і колективної взаємодії. Завдання стимулюють пізнавальну активність, формують позитивні мотиви навчання, спонукають до роздумів над протиріччями, слугують для актуалізації попереднього досвіду, виявлення внутрішньо- чи міжпредметних зв'язків, формування умінь і навичок, привласнення соціальних норм, виховання морально-вольових рис школярів тощо [29, с. 63; 6]. На практиці одне завдання реалізує одночасно декілька функцій, однак результуючою метою системи завдань МРП можна вважати інтегральну рису особистості – уміння вчитися,

Таблиця 1

Формозмістова типологія навчальних завдань МРП (початок)

Критерій типологування					
Загальне	Особливе	Одиничне	Конкретне		
За формою	За рівнем самостійності	Постановка завдання	Зовнішня постановка	Стереотипні (задані об'єктивно)	
			Самопостановка (внутрішня)	Рефлексивні (суб'єктивовані)	
		Виконання завдання	Самостійне	Повністю самостійне	За взірцем, інструкцією, алгоритмом
				З навідними запитаннями, підказками (утверджувальні або контрприкладі)	
				Ланкові, групові	
			Спільне	З учителем, батьками	
	За формою подачі (фіксації)	Засновків	Текстові	Евристична бесіда	
			Графічні	Контурні карти, креслення	
			Знаково-символічні	Формули, схеми	
		Висновків-результатів	Згорнуті	Тести, формули	
			Розгорнуті	Твори	
			Відкриті	Приклади, вправи	
	За формою виявлення	Формою об'єктивованості засновків	Приховані	Неявні дилеми, суперечності	
			Опосередковані	Ребуси, загадки	
			Наявна відповідь у МРП	Відсунута у часі (непряма)	
		За наявністю відповіді на завдання	Відсутня відповідь у МРП	У безпосередній близькості (пряма)	
				Риторичні	
				Проблемні	
	За наступністю застосування	Ввідні	Пропедевтичні, пробні, тренувальні	Репродуктивні, наслідувальні	
			Творчі, проблемні	Конструкторські, дослідницькі	
		Основні	Закріплення, повторення	Переказування, виділення зовнішньої та внутрішньої структури, переструктурування, узагальнення	
			Контрольні, самоконтрольні		
			Рефлексивні		

тобто наявність навчальної компетентності учнів.

Результати власних пошукувань і численні розрізнені **вимоги** до навчальних завдань об'єднані нами у три основні групи (поліфункціональність, системність, формовідповідність), що, своєю чергою, поділяються на похідні різновиди й знаходять своє продовження в конкретних *рекомендаціях* щодо проектування навчальних завдань МРП (*табл. 3*).

М.І. Скаткін, рекомендує відбір освітнього змісту розпочинати “зверху” – від спроектованого кінцевого результату навчання, передусім від сучасної картини світу, яка має бути сформована у свідомості учня до моменту закінчення школи [60, с. 27]. При цьому зрозуміло, що послідовність оволодіння учнями потрібним набором знань, умінь, норм і цінностей буде зворотною до процедури його відбору і проектування. Систему навчальних

Таблиця 1

## Формозмістова типологія навчальних завдань МРП (продовження)

Критерій типологування						
Загальне	Особливе	Одиничне		Конкретне		
За формою	За взаємозв'язком	Із текстом	Випереджають текст		Настановчо-мотиваційні, активізаційні, актуалізаційні	
			Чергуються з текстом		На висунення гіпотез і проектування	
			У кінці текстового блоку		На узагальнення, оцінку, рефлексію, післядію, вихід на завдання вищого рівня, або нові чи інноваційні	
		Між собою	Системні		Операційно-технологічні	
			Комплексні		Тестові батареї	
			Одиничні (ізолювані)		Завдання на доповнення	
	За засобами і способами розв'язання	Прямий	Постановка та розв'язання (вирішення)		Аналіз – синтез, дедукція – індукція – традукція, аналогія – контрприклад, систематизація – виділення, доведення – спростування	
		Зворотній				
	За психологічною структурою вчинку (за В.А. Роменцем)	Ситуація, мотивація	Макрозадача	Постановка навчальної задачі		Створення проблемної ситуації
		Вчинкова дія, післядія		Етапи розв'язування навчальної задачі (за А.В. Фурманом)		Стимулювання пізнавальної активності
	За видом діяльності (за П.А. М'ясоїдом) [49, с. 199]	Гра	Рольова, гра з правилами, ділова тощо		Завдання-шарادي, ребуси, театралізоване дійство, евристична бесіда	
			Учіння	Академічне, науково-популярне		Завдання емпіричного характеру (правила, факти, явища, події)
						Завдання теоретичного характеру (поняття, категорії, закономірності, закони, теорії)
		Праця	Матеріалізована та ідеальна форми		Побудова графіків, виконання креслень, лабораторно-практичних робіт, здійснення експерименту, науково-теоретичних досліджень	

Таблиця 1

Формозмістова типологія навчальних завдань МРП (продовження)

Критерій типологування							
Загальне	Особливе	Одиничне	Конкретне				
За змістом	За рівнем узагальнення змісту	Конкретно-предметні	На встановлення фактів	Емпіричні дослідження			
			На встановлення зв'язків	Причинно-наслідкові, функціональні, часові			
			На встановлення логічних характеристик	Формулювання визначень, формул, тлумачення понять, порівняння			
		Загальнонавчальні (за О.Я. Савченко)	Міжпредметні, інтегративні	Організаційні	Планування, рангування, алгоритмізація		
				Загальнонавчальні	Ставити запитання, формулювати думки		
				Контрольно-оцінні	Само- і взаємоконтроль, оцінні судження		
	Загальнопізнавальні			Аналізувати, класифікувати, порівнювати, узагальнювати			
	За рівнем доступності	Рівень суб'єктивної складності	Вікова ланка школи	Молодша, середня, старша			
			Індивідуальний рівень розвитку	Високий, середній, задовільний			
		Рівень об'єктивної складності	Кількість логічних ланок-переходів	Однокрокові	Багатокрокові		
				Достатня кількість	Недостатня		
			Обсяг потрібної для розв'язку інформації	Недостатня	Надлишкова		
				За рівнем перетворення вихідних даних	Репродуктивні	Рекомбіновані	
			За рівнями розуміння	За А. Фурманом [68, с. 116]	Інтелектуальне	Фактологічне (інформаційне)	Завдання на сприйняття
					Духовне	Змістова (усвідомлена)	Завдання на добування
		Особистісне (сміслове)				Завдання на збагачення	
		Антиципуюче (передбачуване)		Завдання на поширення			
		За А. Коваленко [71, с. 15]		Відкриті	Креативне (духовне)	Завдання на творення	
					Закриті	Розуміння-впізнання, розуміння-пригадування	Тестові завдання, репродуктивні завдання
	Спрямувальні		Розуміння-аналогізування, розуміння-комбінування		Алгоритми, порівняння, узагальнення, систематизації		
	За рівнями розуміння	Відкриті	Розуміння-заперечення (руйнування стереотипів), творче	Мистецькі та креативні завдання, диспут, дискурс, опонування			

Таблиця 1

## Формозмістова типологія навчальних завдань МРП (продовження)

Критерій типологування					
Загальне	Особливе	Одиничне	Конкретне		
За змістом	За функцією	Дидактичні	За спрямуванням	Учбові (теоретичні)	На привласнення способу дій
			Навчальні (пізнавальні)	На отримання результатів, що містяться в умові	
			Виховні (педагогічні)	На зміну системи ставлень і відношень й на формування норм	
			Освітні (культуротворчі)	На освоєння вітакультурного досвіду як гармонії знань, умінь, норм і цінностей	
		За цілями модульно-розвивального навчання (за О.Є. Гуменюк)	Інформаційно-пізнавальні	На здивування, сприймання і добування	
			Нормативно-регуляційні	На осмислення і нормування	
			Ціннісно-естетичні	На збагачення і поширення	
			Духовно-креативні	На самореалізацію і самотворення	
		Методичні	За механізмами	Занурення (соціальне наслідування)	Сприймання, пам'ять, мислення
				Вивільнення (культуротворення)	Уява, спонтанність, креативність
	Організаційно-спричинювальні (на оптимізацію умов пізнавальної діяльності)		На активізацію пізнавального інтересу	Завдання, що базуються на дилемах, суперечностях, проблемних ситуаціях	
			На позитивні мотиви навчання	Завдання на стимулювання інтересу, на задоволення потреб (у самореалізації, самоутвердженні тощо)	
			На актуалізацію наявного досвіду	Завдання, що стосуються попередньо опанованого змісту, життя школи, родини	
			На перекодування здобутого навчального матеріалу	Завдання на побудову графічних зображень на основі текстового повідомлення і навпаки	
			Пов'язування навчального матеріалу з практичною діяльністю	Лабораторно-практичні роботи, емпіричні та прикладні дослідження тощо	
			На оптимізацію роботи учня з МРП	Із зовнішньою структурою	Із апаратом орієнтування
	Із апаратом організації здобуття інформації				Завдання, зорієнтовані на роботу з табличними матеріалами, тестами тощо

Таблиця 1

Формозмістова типологія навчальних завдань МРП (закінчення)

Критерій типологування					
Загальне		Особливе		Одиничне	Конкретне
За змістом	На оптимізацію роботи учня з МРП	Із внутрішньою структурою (за Н.В. Челелевою) [71, с. 28]	Діалогізація взаємодії з текстом	Запитання-роздуми	Запитання-сумніви, запитання-уточнення
				Антиципуючі	Запитання-припущення, гіпотези
				Рефлексивні (у т.ч. запитання-узагальнення, пов'язані з практичною діяльністю)	На рефлексію умов, мети, результатів діяльності
			Структуруючі	На підведення підсумків	Виділення основних положень, складання плану
				На утримання у пам'яті	Виявлення опорних елементів змісту та зв'язків між ними
	За реалізацією функцій психіки	Пізнавальна	На збагачення перцептивного досвіду, задіяння і розвиток різних видів пам'яті, мислення, уяви		Завдання на відтворення, порівняння, абстрагування, узагальнення, прогнозування, висунення гіпотез тощо
			На розвиток різних видів і властивостей уваги, якісних емоцій і почуттів, вольових властивостей		Завдання на виявлення власних почуттів, ставлень, оцінювання вчинків дійових осіб, інтонаційне читання тощо
			Завдання на розвиток задатків, здібностей і таланту, виховання позитивних ставлень		Заримувати слово, скласти оповідання. Завдання на виявлення ставлень до інших, до себе, до справи тощо

завдань доречно підпорядкувати певній методичній концепції, забезпечити логічно виправданий зв'язок між завданнями та подати учням загальну логічну схему їх використання [64, с. 33]. Очевидно, що пропорційність загального, особливого, одиничного й конкретного, або співмірність теоретичних та емпіричних матеріалів у навчальних завданнях, залежатиме від вікової ланки школи.

При проектуванні МРП варто приділяти належну увагу не лише якісним, а й кількісним характеристикам навчальних завдань, їх зв'язку з оргформами заняття. Зокрема, темп навчання зумовлюється двома взаємопов'язаними чинниками – *обсягом* та *насиченням* освітнього змісту, між якими, виходячи із принципу доступності, існує обернена взаємозалежність. До об'єктивних чинників-критеріїв складності навчальних завдань, крім їх кількості, також належать *часові рамки* заняття та набір ланок логічного ряду (кількість логічних переходів

у мисленнєвому ланцюжку, що будуть наявними у свідомості учня у процесі здобуття ним освітнього змісту). Тому при конструюванні МРП доцільно розрізняти *розширення* (кількісно-змістова), *поглиблення* (сутнісно-сміслове) і *щільність* навчального матеріалу, що відображає залежність кількості слів у фразі від її сутнісної глибини. В інноваційних підручниках для усіх ланок школи мінімізується тиск і наказовий стиль у постановці завдань, однак мова їх формулювання за складністю має бути наближеною, або дещо перевищувати середній рівень мовленнєвого розвитку учнів певного віку.

Не менш важливим у проектуванні системи навчальних завдань є дотримання вимог принципу єдності *диференціації* та *інтеграції* навчально-предметного змісту, згідно з яким перевага надається міждисциплінарним формам викладу вітакультурного досвіду та уможливується його перенесення з однієї сфери

Функціональні ознаки МРП та його навчальних завдань  
[38, с. 87, 195, 212; 71, с. 12, 28; 54, с. 10; 46, с. 37; 47] (початок)

Системні та локальні функції МРП		Функції навчальних завдань МРП
Носій освітнього змісту (фрагменту вітакультурного досвіду людства)	Пізнавально-інформаційна, нормативно-регуляційна, ціннісно-естетична, духовна	<ul style="list-style-type: none"> <li>- оволодіння змістом навчальної дисципліни (фрагментом вітакультурного досвіду);</li> <li>- встановлення фактів, явищ, подій, їх логічних характеристик і зв'язків (причинно-наслідкові, функціональні, часові) (<i>дидактична</i>);</li> <li>- виявлення основних змістових і смислових вузлів навчального змісту;</li> <li>- усвідомлене оволодіння навчальним матеріалом (<i>смислотворча</i>);</li> <li>- пов'язування наявного досвіду учня із щойно набутиим;</li> <li>- підвищення ефективності оперування елементами навчального змісту;</li> <li>- оволодіння методологією пізнання;</li> <li>- уточнювально-деталізуюча; аргументуюча;</li> <li>- формування регулюючих способів діяльності (умінь і навичок); привласнення способу дій;</li> <li>- застосування знань (за взірцем, творче), їх свідоме долучення до структури практичних проблем; розвиток загальнопізнавальних умінь;</li> <li>- критичне оцінювання змісту, його осмислення і нормування;</li> <li>- обстоювання власних ідеалів і цінностей; збагачення і поширення здобутого фрагменту вітакультурного досвіду</li> </ul>
Чинник розвитку психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій	Емоційні, перцептивні, мнемонічні, мисленнєві, мовленнєві, вольові	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формування потреб, мотивів і настановлень;</li> <li>- збагачення сенсорного та перцептивного досвіду;</li> <li>- задіяння і розвиток різних видів пам'яті (<i>мнемонічна</i>);</li> <li>- стимулювання різних форм мисленнєвої активності;</li> <li>- застосування та розвиток різних видів мислення (теоретичне, практичне, творче тощо) та мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння);</li> <li>- задіяння і розвиток пасивної та активної уяви (<i>антиципуюча</i>), прогнозування змісту, висунення гіпотез;</li> <li>- відтворення і розвиток якісних емоцій і почуттів;</li> <li>- розвиток емоційно-ціннісних ставлень;</li> <li>- виховання вольових властивостей (відповідальність, цілеспрямованість, ініціативність, організованість, наполегливість тощо);</li> <li>- розвиток задатків, здібностей і таланту, творчого потенціалу (<i>креативна</i>);</li> <li>- виховання позитивних ставлень (до інших, до себе, до справи), національного характеру;</li> <li>- самореалізація, самотворення;</li> <li>- посферний розвиток особистості (розумовий, соціальний, психосмисловий, духовний);</li> <li>- розвиток наступника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума</li> </ul>

Функціональні ознаки МРП та його навчальних завдань  
[38, с. 87, 195, 212; 71, с. 12, 28; 54, с. 10; 46, с. 37; 47] (закінчення)

Системні та локальні функції МРП		Функції навчальних завдань МРП
Організатор процесу вітакультурного розвитку (здобуття знань, умінь, норм, цінностей і самореалізаційних психоформ)	Мотиваційна, рефлексивна, адаптивна, стимульна, координаційна, контрольна (діагностична)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формування умінь і навичок роботи з книгою; оптимізація розумової роботи читача з текстом;</li> <li>- організація основного навчального змісту довкола засадничих категорій, закономірностей та ідей;</li> <li>- розвиток організаційних умінь і навичок (планування, рангування, алгоритмізація тощо);</li> <li>- організація групової, колективної та індивідуальної форм роботи (<i>диференціююча</i>);</li> <li>- актуалізація особистісного життєвого досвіду, активізація мнемонічних слідів;</li> <li>- доведення мети до свідомості учнів; уникнення механічного сприйняття тексту;</li> <li>- детермінація діяльності на добування навчального змісту (<i>методична</i>);</li> <li>- виявлення протиріч; створення проблемної ситуації; активізація пізнавального інтересу; внутрішнє спричинення пізнавальних результатів;</li> <li>- виділення об'єкта мисленнєвої активності учнів, зосередження уваги на його окремих аспектах (визначення напрямку пізнавальної активності) (<i>спрямовуюча</i>);</li> <li>- стимулювання пошукової активності та самостійної діяльності;</li> <li>- стимулювання самопостановки завдань; формулювання власних думок (<i>загальномовленнєва</i>), котрі є мисленнєвими опорами;</li> <li>- забезпечення діалогічного характеру взаємодії з текстом;</li> <li>- <i>опосередкувальна</i>: учень – підручник (головний персонаж МРП), учень – учень (однокласники), учень – батьки (рідні), учень – учитель (наставник), учень – власний внутрішній світ (Я особистості);</li> <li>- структуруюча та узагальнювально-рефлексивна;</li> <li>- повторне глибше звернення до навчального матеріалу (запитання після текстового блоку);</li> <li>- пов'язування навчального матеріалу з практичною діяльністю;</li> <li>- перекодування здобутого навчального матеріалу (<i>трансформуюча</i>);</li> <li>- задіяння механізмів занурення (соціальне наслідування) і вивільнення (культуротворення);</li> <li>- визначення рівня повноти, чіткості і глибини розуміння змісту (<i>контрольно-діагностична</i>);</li> <li>- розвиток контрольно-оцінних умінь (здійснювати само- і взаємоконтроль, висловлювати оцінні судження);</li> <li>- повторення і закріплення; рефлексивна;</li> <li>- діалектичне поєднання процесів навчання, виховання, освіти та самореалізації і водночас ситуативне переважання одного із них</li> </ul>



## Вимоги та рекомендації до проектування навчальних завдань МРП (початок)

Вимоги		Рекомендації: змістовна характеристика вимог
Основні	Похідні	
Системність	Стадіальність (за Г.Г. Гранік, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевою) [17, с. 91]	<p><i>Функціональне розташування запитань у структурі підручника:</i>  <b>Запитання, що випереджують текст.</b> Завдяки їм учень стає особисто причетним до складних проблем, котрі розглядаються на занятті, і пристрасно усвідомлює можливі способи їх розв'язання. Вони також є засобом акцентації опорних змістових частин тексту, тому надзвичайно потрібні у МРП для молодшого шкільного віку, оскільки у перші роки навчання діти володіють дуже малим рівнем вибірковості, тобто їм важко визначити головний об'єкт, на якому вони мають зосередити увагу [8]. Продумана система випереджувальних запитань також має значний ефект у середній та старшій школі: дає змогу стимулювати активні мисленнєві процеси школяра, запобігає механічному сприйняттю теоретичного матеріалу, формує потребу у взаємодії з ним тощо</p>
		<p><b>Запитання, що чергуються з текстом,</b> сформульовані в явній чи прихованій формах. Вони усувають однотипний монологічний виклад змісту, замінюючи його динамічним діалогом, котрий містить елементи проблемності. Така структура тексту інтенсифікує інформаційний обмін між суб'єктом і об'єктом актуальних взаємин та створює умови для поточного самоконтролю, що є одним із засобів формування учнівської уваги. Система запитань, розташованих у середині текстового компонента підручника, спроможна не тільки підвищити пізнавальний, нормотворчий і духовний різновиди активності учня, а й продуктивно виконувати інші методичні завдання: <b>а)</b> тренування робочої пам'яті учня з допомогою запитань, відповіді на які в явній чи прихованій формах містяться в тексті, проте відсунуті у часі; адже запитання, що утримуються в робочій пам'яті учня упродовж всього читання, привчають його не здійснювати передчасне скидання інформації [18, с. 58]; <b>б)</b> розміщення запитань чи ілюстрацій після вузлових частин тексту дає змогу учням повно рефлексувати цілі своєї діяльності, умови й наслідки ефективного учіння, а також переносити здобуту інформацію в довгострокову пам'ять. Якщо ж у тексті після важливої, але коротко викладеної, інформації відразу подається новий матеріал, то слід, залишений у пам'яті важливою інформацією, зітреється раніше, ніж відбудеться його консолідація, тобто наступить ретроактивне гальмування</p>
		<p><b>Запитання, що завершують текстову частину</b> та підводять учня до узагальнення, викристалізують у його свідомості головну думку тексту, пов'язують її із заголовком чи з початковими завданнями. Підсумкові запитання також допомагають учневі самостійно сформулювати остаточне судження з теми як один з результатів його власної освітньої діяльності. Отож повторення є ефективним засобом розуміння, якщо воно не зводиться до повторного сприймання, пригадування, а містить нові пізнавальні завдання (порівняння, систематизацію тощо)</p>

Вимоги та рекомендації до проектування навчальних завдань МРП (продовження)

Вимоги		Рекомендації: змістовна характеристика вимог	
Основні	Похідні		
Системність	Наступність	Спочатку застосовують завдання на відтворення фактичного матеріалу, потім на розкриття зв'язків і, нарешті – узагальнення та систематизацію всього змісту [71, с. 27]	
	Комплексність	Щоб навчальне надбання учнів було усвідомленим, треба щоб завдання не осмислювалися ізольовано одне від одного, а були пов'язані між собою і склали цілісну систему	
	Комплексність	Завдання мають пов'язуватися з основними поняттями теми і подаватися у супроводі ілюстрацій, інших структурних компонентів МРП, що й сприятиме їхньому формозмістовому взаємодоповненню	
	Діалогізація (комунікативно-діяльнісний принцип побудови)		Після окремих абзаців, логічно завершених змістових блоків текст переривають запитаннями, задачами, вправами для встановлення діалогу з учнем, актуалізації раніше здобутих знань, виявлення внутрішньо- або міжпредметних зв'язків, самоконтролю тощо [6]. Доцільно робити перериви у тих місцях, де в учня має виникнути запитання чи визріти відповідь на нього у формі судження, умовиводу. Переривання забезпечує час на драматично-рефлексивне проживання учнем здобутих знань, умінь, норм і цінностей шляхом індивідуального занурення у внутрішньо організований вітакультурний простір
			Використання особових займенників, риторичних запитань, евристичної бесіди, звертання до читача у формі другої особи тощо [54, с. 103] Створення передумов для антиципації, висунення гіпотез, самопостановки запитань як внутрішніх стимулів осмислення
Поліфункціональність	Операційність	Розумові вміння розв'язувати задачі (загальні і спеціальні прийоми) виробляються у практиці розумової роботи і дають змогу скоротити опосередковані ланки мисленнєвої діяльності, підвищити її продуктивність та економити навчальний час [42, с. 232]	
	Змістовність	На відміну від регламентованої навчальною програмою <i>навчально-предметного</i> змісту завдань МРП, <i>психолого-педагогічний</i> його різновид має стосуватися питань, пов'язаних із життям країни, регіону, школи і сім'ї (як доцільно розподілити свій робочий час, обов'язки у сім'ї тощо). Це дає змогу підвищити зацікавленість і вмотивованість учнів, повніше реалізувати вимоги принципів причетності, емоційності, запобігти виникненню конфліктних ситуацій тощо	
	Проблемність	При ствердженні чого-небудь слід припускати і зворотне – намагатись подати низку заперечень і перевірити їх. Це підвищує доказовість, виявляє нові аспекти предмета дослідження, задіює гіпотезно-дедуктивний спосіб роздумів. З метою <i>перевірки істинності загального судження</i> для окремого випадку учень має висунути певну гіпотезу. Якщо вона підтвердиться для декількох окремих випадків, то є підстава шукати його дедуктивне доведення. Хибні гіпотези заперечуються одним, вдало підібраним контрприкладом [53, с. 159]	
	Усвідомленість	Зовні організована <i>проблемна ситуація (Що?)</i> має усвідомлюватися учнем як внутрішня, а відтак і як <i>проблемна задача (Як?)</i> . Потрібно щоб учень углядів ідею-розв'язок та самостійно реалізував її	

Таблиця 3

Вимоги та рекомендації до проектування навчальних завдань МРП (закінчення)

Вимоги		Рекомендації: змістовна характеристика вимог
Основні	Похідні	
Адекватність	Доступність	Способи розв'язування і відповіді до навчальних завдань не мають подаватися у явній формі. Якщо допомога набуває характеру прямого повідомлення способу дій, то вона звільняє учнів від потреби його пошуку. Більш ефективними способами допомоги є ті, що сприяють самостійному знаходженню шляхів розв'язання задач нового типу (навідні запитання, підказки, виділення у проблемі декількох підпроблем, вирішення допоміжних завдань) [42, с. 229]
	Диференційованість	Треба домагатися максимальної диференціації освітніх і навчальних завдань за характером, рівнями складності і проблемності
	Формовідповідність	<p><i>Адаптованість форми навчання до вікових особливостей учнів (на прикладі навчальної гри):</i></p> <p><b>Молодша школа:</b> молодші школярі виконують навчальну роботу спільно (колективним суб'єктом) і лише поступово формується індивідуальний суб'єкт навчальної діяльності [20, с. 10]. Тому новий понятійний зміст (<i>абстрактна модельна форма завдання</i>) має бути опосередкована <i>чуттєво-образною формою</i> навчальної гри [57, с. 82], котра долає напруження і психологічні бар'єри, які виникають в учнів у процесі навчання. Дітям властива початкова предметна стадія сприймання, однак у грі вони передають зміст цілісно. Цей факт фіксує, з одного боку, зв'язок гри з уявою, з другого – її функцію у сприйманні предмета [50, с. 69]</p> <p><b>Середня ланка школи:</b> ігри дають змогу учневі займати ініціативну позицію, експериментувати з різноманітними життєвими ситуаціями. При цьому заохочуються дії, котрі зазвичай не дозволяються – радитися із товаришем, підказувати, сперечатися, діяти природно, розкуто [64, с. 135]. Розподіл між учнями ролей-функцій виконавця і контролера-консультанта підвищує успішність вирішення навчальних завдань. Сюжетно-ігрова форма взаємодії забезпечує опертя на особистісний досвід учня (індивідуальний підхід), підвищує інтерес, умотивованість, динамічність навчального процесу, спричиняє емпатію тощо</p> <p><b>Старша школа (ділові ігри, ігротехніки):</b> регламентоване співробітництво учня з партнером-співучнем створює емоційно сприятливі умови для відчуття важливості своєї діяльності, а відтак сприяє їх пізнавальній активності, їх інтелектуальному і соціальному самоутвердженню [64, с. 117]. Крім того, іграм притаманні риси <i>активних методів навчання</i>, котрі спрямовані не стільки на формування окремих умінь і навичок, скільки на розвиток їх свідомості та особистості в цілому. <i>Розвивальний ефект</i> ігрової форми проявляється у відмові від стереотипів мислення, в установці на використання організаційної форми, що реалізувалася у грі, при вирішенні проблем у практичній (професійній) діяльності [50]</p>

суспільної практики в іншу. А структурно-функціональна диференціація навчальних завдань передбачає надання дозованої, покрокової допомоги учням шляхом презентації одного і того ж змісту за двома-трьома різними видами інструкцій, що забезпечують перехід від складного формулювання до більш легкого. Саме так, шляхом послідовної зміни інструкції в напрямку зменшення рівня учнівської самостійності, досягається поєднання навчальної, розвивальної та контрольної функцій і встановлюється актуальна зона розвитку кожного наступника [54, с. 86]. Дотримання цих вимог дає змогу кожному учневі вільно обирати різні стратегії, методи, прийоми та інтенсивність активної взаємодії з полікодованим освітнім текстом, орієнтуючись на свій ментальний досвід, пізнавальні інтереси і власні завдання самореалізації. Внаслідок цього учень повновагомо задіюється в освітній процес, долається його психологічна інерція, оптимізуються індивідуальні процеси сприймання інформації та мисленнєвого оперування нею.

Крім того, технологія подачі навчальних завдань має діалектично поєднувати логічне мислення і метафору, які є двома різними, проте рівноцінними способами пізнання світу. Звідси два підходи до побудови технології навчання – *логічний* та *асоціативний*, котрі якнайкраще враховують функціональну асиметрію півкуль мозку. Вони у підсумку вирішують одне завдання – допомагають наступнику оволодіти освітнім матеріалом, що організований переважно як логічна структура. При цьому асоціативний підхід передбачає подачу навчального змісту через форму метафори і дає змогу кожному мисленнєво осягнути тему як світоглядний художній образ [61, с. 53].

Безпосереднє вирішення учнями системи навчальних завдань відбувається на *лінійованій друкованій основі* підручника. МРП складається із вкладки (зошита з друкованою основою) і стабільної частини (власне підручник). Остання наочно і компактно відображає окремий змістовий модуль (приблизно розділ, тема), а перша підвищує мобільність оперування його змістом та створює передумови для варіативних примірників, реалізуючи тим самим принцип індивідуалізації навчання [див. 13].

Нааявність у зовнішній структурі МРП друкованої основи передбачає, що у процесі вирішення будь-якого навчального завдання учень

має використовувати допоміжні прийоми роботи з конкретним змістом (складання плану, тез, анотації, конспектування, малювання, побудова схем тощо), котрі забезпечують тісний зв'язок та чергування *внутрішнього* і *зовнішнього* компонентів навчальної діяльності [див. 12, с. 223]. Інакше кажучи, уможливується виконання читачем процедури декодування повідомлення та його вторинного кодування у вигляді нового тексту чи рисунка, тобто породження нового смислу – “смислу для себе” [71, с. 16]. Також це дає змогу учням видозмінювати, доповнювати та збагачувати пропонувані їм МРП і навіть створювати власні, альтернативні. Це природно спричинює в учнів інтерес, позитивні емоції, бажання активно взаємодіяти з навчальним змістом МРП, оскільки задовольняється одна із базових потреб людини – реалізація своїх здібностей і талантів, творчого потенціалу. Отож *вільні поля, лінійовані зони* МРП передбачають вияв різних форм і засобів співдіяльності учня з компонентами його освітнього змісту (дописати, домалювати, створити, змоделювати тощо) та є важливим засобом індивідуалізації (адаптації) процесу навчання, оскільки сприяють внутрішньому заломленню поданого змісту крізь формат ментального досвіду учня, а також дозволяють вирішувати навчальні завдання в оптимальному для нього темпі.

Така навчальна робота з МРП, за Н.В. Чепелевою, дає змогу налагодити діалогічну взаємодію з текстом, підвищити гнучкість читання та ефективність його розуміння. Труднощі у процесі розуміння пов'язані головним чином не з відсутністю чи нестачею знань, а з невмінням оперувати ними, низьким рівнем розвитку мисленнєвих стратегій чи прийомів. Робота з цілеспрямованого формування цих прийомів у школярів, крім відповідної методики навчання, вимагає й чіткої оргсистемної впорядкованості навчальних завдань у МРП.

Набір найбільш використовуваних прийомів роботи з підручником змінюється залежно від року навчання. Більше того, існує прямо пропорційна залежність між володінням цими прийомами і рівнем навчальної успішності учнів. У школярів з хорошою успішністю присутній значно більший асортимент взаємопов'язаних прийомів, що активно використовуються у процесі роботи з МРП, ніж в учнів із гіршою успішністю [39, с. 12, 32]. Рівні читачької діяльності (стратегії, алгоритми, операції, прийоми) мають бути взаємопов'язані

між собою, оскільки кожен наступний інтегрує попередні та якісно асимілює їх психологічний зміст на більш високому рівні [див. 12, с. 235]. За цієї умови вони постають як автоматизований процес, котрий неподільний із читанням. Прикметно, що важливішим тут є не результат, а процес, тобто аналітико-синтетична робота над текстом і навчальними завданнями МРП.

Отож, з одного боку, структура МРП має бути зорієнтована на особливості читацької діяльності, а з другого – сам підручник покликаний формувати читацьку культуру за допомоги системи приписів-інструкцій і вказівок щодо взаємодії із його наповненням, а також шляхом застосування адаптованих алгоритмів, стратегій і технологій розгортання навчального змісту.

### ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. “Задача” є однією із засадничих категорій психології. Зокрема, у педагогічній психології розмежовують низку основних понять, що окреслюють теоретико-методологічний формат проведеного дослідження: проблемність, проблемна ситуація, смислова суперечність, система проблемних задач, освітня, навчальна та учбова задачі тощо. Останні системно досліджуються у *теорії задач і теорії навчальних проблемних ситуацій*. Чільне місце серед зазначених понять займає дефініція *навчальних завдань* (задачі, вправи, запитання), що становлять ядро *апарату організації добування освітнього змісту* як структурного компонента навчальної книги. За А.В. Фурманом, саме змістовий бік проблемних ситуацій з навчальної теми охоплює всю структуру наукових знань (теорії, ідеї, закони, поняття, уявлення, факти) у їх взаємозв’язку і взаємозалежності щодо можливостей функціонування навчальних проблемних ситуацій і комплексно розв’язує навчально-виховні цілі предмета. При цьому психодідактична теорія навчальних проблемних ситуацій входить як окремий випадок у теорію і методологію модульно-розвивальної освіти, у якій процеси учіння, навчання, виховання, освіти і самореалізації діалектично пов’язані між собою в єдиному оргциклі здійснення інноваційно-культуротворчого метапроцесу на тлі адаптованості учнів до їхніх вікових та індивідуально-типологічних особливостей [див. 67, с. 124].

2. Теоретична система традиційного підручникотворення майже за чотири століття розвою здійснила гігантський крок від догматичних та дисциплінарно-інформаційних концептів навчання до проблемно-діалогічних, ігрових та інших інноваційних схем і моделей. Її вершинним досягненням є *теорія і психологія проблемного навчання*, що різносторонньо переносять принципи і закономірності дослідницької діяльності вченого на навчально-пошукову активність учня й водночас повно реалізують *сцієнтистський підхід*, а не гуманістичний, особистісний. Тому такі підручники блокують ініціативу, творчість та самореалізацію учнів у навчанні. Як наслідок ТП розширює кругозір, але системно не збагачує ментальний досвід учня, не дає змоги реалізувати його соціальні інтереси і духовні потреби, не обов’язково прискорює психокультурний розвиток.

3. Багатопроblemна ситуація у сфері національного підручникотворення характеризується загостренням суперечностей між: соціокультурною та індивідуально-особистісною зумовленістю процесу становлення людини і безособово-імперативними методами навчання і виховання; безперервним зростанням обсягу знань і незмінним лінійно-сугестивним характером базових інформаційних технологій освіти. Оскільки сьогодні провідна тенденція розвитку підручникотворення полягає у відмові від інформаційно-диференційованого типу підручника і впровадженні розвивально-інтегративного, до якого й належить МРП, найдоцільніше було б обґрунтувати і створити конкурентні навчальні книжки різних типів і спрямувань.

4. *Організаційно-технологічний зміст* текстового компонента МРП створює особливий – у структурному і динамічному втіленнях – оргпростір, де і відбувається, власне, багатовекторна реалізація соціальної активності учня. МРП, визначаючи центральну сюжетну лінію повного циклу навчальних занять, є своєрідним орієнтовним сценарієм процесу навчання: від емоційного захоплення, соціального настановлення і внутрішньої мотивації до самооцінки й самоконтролю здобутих кожним знань, умінь, норм і цінностей, їх критичної та творчої рефлексії, вольових актів і духовних дій у творенні кращого довкілля і власного Я. У цьому контексті МРП – це засіб самокерівництва і саморозвитку особистості учня через його суб’єктивну активність і самоактивність, а відтак і регулятор

розвивальної взаємодії у системі “вчитель – учні” [19, с. 57; 41; 25].

5. Логіка побудови змісту і структури МРП ставить учня у позицію пошукувача особисто бажаних знань, умінь, норм і цінностей. Тому більша частина соціально-культурно-психологічного досвіду, яким потенційно наповнений інноваційний підручник, має бути здобута наступником унаслідок самостійних емоційних, інтелектуальних, вольових та духовних зусиль, передусім через безперервну евристичну комунікацію, домінуючу полідіалогічних розмірковувань, освітнє культуротворення і спонтанне самотворення компонентів його власної позитивної Я-концепції. У підсумку концептуальна побудова розвивального підручника здійснюється на основі вимог принципу єдності протилежностей, а саме гармонійного взаємодоповнення логічного та образного, раціонального та емоційного витоків в освітній діяльності учня; логіко-змістової цілісності й водночас структурно-функціональної диференційованості змістових блоків, чіткості та лаконічності його структури і в той же час її багатовимірності і рекурсивності; методично-процесуальної інструкційності і регламентованості, а з іншого боку – проблемності, креативності, творчої неунормованості певних навчальних завдань. Завдяки психоекологічному впливу на особистість, МРП оптимізує всі види діяльності учня, зліквідовуючи передумови для виникнення стійких негативних емоцій (відчуття примусу в навчанні, страху, відрази, стресогенності тощо). Набутий у такий спосіб навчальний і культурний досвід є для учнів не просто інформаційним багажем, а ще й внутрішнім чинником їхньої самоактивності і самовдосконалення. Відтак МРП розвиває щонайперше мотиваційно-смыслову сферу особистості.

6. У новостворених схемах і табличних матеріалах, що фіксують сутнісний зміст дослідження, критеріально *розмежовано* основні й похідні типи, функціональні ознаки навчальних завдань, вимоги і рекомендації щодо їх проектування, а також *об'єднано* й *уніфіковано* розрізнені фрагменти науково-практичного досвіду у цій суспільно значущій сфері життя українського соціуму. Також обґрунтовано положення, що навчальні завдання перш за все мають навчати думати і розуміти, плекати здібності і духовно-естетичні наміри, вчити нормотворенню і продуктивній рефлексії, а відтак сприяти переорієнтації цільових

компонентів змісту освіти від “знаннєвого” підходу до особистісно та ментально зорієнтованого.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів піднятої проблеми, тому перспективними будуть розвідки: а) *варіативності* технологій проектування навчальних завдань МРП – для спеціалізованих навчальних закладів (або класів), для різних вікових ланок ЗОШ (ВНЗ), для груп навчальних предметів, що належать до різних дидактичних модулів тощо; б) організації циклу міждисциплінарних досліджень *природи проблемно-діалогічних форм*, причому не тільки як феноменів мислення і пізнання, а й свідомості і людської суб'єктивності; в) психологічної доцільності інтегрування МРП і їх завдань з технічними засобами навчання та створення *комп'ютеризованих підручників, задачників* або їх фрагментів.

1. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.

2. Бельтюкова Г.В. Упражнения в учебнике и учебном процессе // Начальная школа. – 1999. – №2. – С. 95–98.

3. Болтівець С. Теорія і методика педагогічної психології // Психологія і суспільство. – 2004. – №1. – С. 90–112.

4. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, – Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

5. Бугренко Е.А., Цукерман Г.А. Развивающий букварь для шестилеток // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1988. – Вып. 18. – С. 50–82.

6. Буринська Н.М. Дидактичні основи шкільного підручника з природничих дисциплін // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С. 23–28.

7. Буринська Н.М. Створення українського підручника нового покоління // Освіта України. – 2002. – 25 січня. – С. 6.

8. Варгулев А. Роль учебника в формировании мировоззрения и стимулировании самостоятельной деятельности учащихся // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 187–197.

9. Ващенко Л. Який підручник біології нам потрібен? // Освіта України. – 2000. – 23 лютого. – С. 5.

10. Генденштейн Л.Э. Анатомия интереса // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1988. – Вып. 18. – С. 101–123.

11. Гірняк А.Н. Зміст, структура та оформлення розвивального підручника // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 217–241.

12. Гірняк А.Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Тернопіль, 2007. – 289 с.

13. Гірняк А.Н. Розвивальний міні-підручник як предмет втілення інноваційних психолого-педагогічних технологій / Наукове проектування інноваційних та економічних систем національної освіти: Збірка матеріалів до загальноакадемічної наукової конференції (17 квітня 2003 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 26–27.

14. Гончаренко С.У. Фізика: Підручник для 10 кл. серед. загальноосв. шк. – К.: Освіта, 2002. – 319 с.

15. Горбов С.Ф., Чудинова Е.В. Действие моделирования в учебной деятельности школьников // Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С. 96–110.

16. Горпинюк В.П. Иллюстративный материал підручника як складова його структури // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 54–62.

17. Гранік Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

18. *Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М.* О реализации закономерностей понимания в учебном тексте // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 45–61.
19. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / За ред. А.В.Фурмана. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
20. *Давыдов В.В.* Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С. 5–17.
21. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
22. *Донской Г.М.* О языке и стиле школьных учебников по общественным дисциплинам // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1988. – Вып. 18. – С. 124–163.
23. *Єгоров Г.* Підручник чи робоча книга? // Рідна школа. – 1995. – №4. – С. 28–30.
24. *Журавлев И.К.* Дидактический аспект проблемы параллельных учебников // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1987. – №2. – С. 33–36.
25. *Журавлев И.К.* Учебник вчера, сегодня, завтра // Советская педагогика. – 1990. – №7. – С. 44–49.
26. *Журавлев И.К.* Учебник на уроке: действительность и перспективы // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1988. – №1. – С. 43–48.
27. *Заставний Ф.Д.* Економічна і соціальна географія України: Підручник для 9 кл. серед. загальноосв. шк. – 2-ге вид., із змінами. – К.: Форум, 2001. – 239 с.
28. *Зверев И.Д.* Школьный учебник: проблемы и пути развития // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 5–17.
29. *Зорина Л.Я.* Програма – учебник – учитель. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
30. *Зорина Л.Я.* Реализация функций учебника как дидактический ориентир его конструирования // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1987. – №2 (50). – С. 37–40.
31. *Зорина Л.Я.* Учебник для классов с углубленным изучением предметов // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С. 48–51.
32. *Зув Д.Д.* Проблемы программирования активизации дидактических функций современного школьного учебника в процессе его создания // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 254–285.
33. *Ільченко В.Р.* Система підручників природничо-наукового циклу // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С. 63–72.
34. *Карих Т.В.* Некоторые предложения по совершенствованию учебника английского языка // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 198–201.
35. *Климишин І.А., Крячко І.П.* Астрономія: Підручник для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Знання України, 2003. – 192 с.
36. *Кобернік С.Г., Скуратович О.Я.* Географія материків і океанів: Підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Навчальна книга, 2003. – 319 с.
37. *Кодлюк Я.* З історії розвитку теорії шкільного підручника // Шлях освіти. – 2000. – №4. – С. 50–53.
38. *Кодлюк Я.* Підручник для початкової школи: теорія і практика. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
39. *Концевая Л.А.* Психологический анализ самостоятельной работы школьников с учебником: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Научно-исслед. ин-т общей и педагог. психологии АПН СССР. – М., 1975. – 36 с.
40. *Коршак Є.В.* Фізика, 11 кл.: Підручник для загальноосвіт. навч. закл. / Є.В. Коршак, О.І. Ляшенко, В.Ф. Савченко. – 2-ге вид. – К.: ВТФ „Перун”, 2004. – 288 с.
41. *Костенко В.* Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 17–23.
42. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко; Упоряд. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К.: Радянська школа, 1989. – 609 с.
43. *Крижко В.В., Павлотенков Є.М.* Менеджмент в освіті: Навч.-метод. посіб. – Київ, 1998. – 192 с.
44. *Леонтьев А., Загорский А.* Школьный учебник и домашнее задание // Семья и школа. – 1991. – №2. – С. 7–9.
45. *Лернер И.Я.* О дидактических основаниях построения учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 18–26.
46. *Лернер И.Я.* Показатели системы учебно-познавательных заданий // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1990. – Вып. 2. – С. 34–37.
47. *Микк Я.А.* Параграф – структурная единица учебника // Советская педагогика. – 1986. – №7. – С. 54–56.
48. *Мілянська Н.* Зарубіжна література, 5 кл.: Підручник для загальноосв. навч. закл. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. – 384 с.
49. *М'ясоїд П.А.* Загальна психологія: Навч. посіб. – 2-ге вид., допов. – К.: Вища школа, 2001. – 487 с.
50. *Неверкович С.Д.* Рефлексия оснований профессиональной деятельности в игровом обучении // Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С. 68–74.
51. *Оварчук О.* Шкільний підручник у країнах Європи // Освіта України. – 2006. – 22 серпня. – С. 7.
52. *Погорелов О.В.* Геометрія: Планіметрія: Підручник для 7-9 кл. заг. навч. закл. – 8-ме вид. – К.: Школяр, 2004. – 240 с.
53. *Проблемы школьного учебника: Вопросы повышения воспитательной роли учебника.* – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – 248 с.
54. *Проблемы школьного учебника: Материалы Всесоюзной конференции «Теория и практика создания школьных учебников» / Сост. Г.А. Молчанова.* – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – 240 с.
55. *Проблемы школьного учебника: Методы анализа и оценки учебника.* – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5. – 231 с.
56. *Проблемы школьного учебника: О конструировании учебника.* – М.: Просвещение, 1980. Вып. 8. – 335 с.
57. *Проблемы школьного учебника: Язык и стиль школьных учебников.* – М.: Просвещение, 1988. – Вып. 18. – 320 с.
58. *Савченко О.* Сучасний підручник має готувати учня до самоосвіти // Освіта України. – 1996. – Грудень. – С. 3.
59. *Савченко О.Я.* Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження державних стандартів початкової освіти // Початкова школа. – 2001. – №8. – С. 10–12.
60. *Скаткин М.Н.* Об усилении воспитывающей и развивающей функций учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 20–38.
61. *Соболева О.* Время писать новые учебники // Мир образования. – 1997. – № 6. – С. 52–54.
62. *Степанишин Б.* Яким бути підручником з літератури? // Освіта. – 1998. – 30 вересня–7 жовтня. – С. 3.
63. *Уварова Г.* Як працювати з підручником «Географія материків і океанів» // Географія та основи економіки в школі. – 1999. – №3. – С. 13–15.
64. *Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла.* – К.: Рад. шк., 1986. – 143 с.
65. *Функции художественно-графического оформления учебников: Современная учебная книга: Пер. с серб.-хорв. / Под ред. Г.М. Донского.* – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
66. *Фурман А.В.* Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
67. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: Монографія. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.
68. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144.
69. *Фурман А.В.* Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.
70. *Фуртак Б.* Про сучасні підручники з математики в українських і австрійських школах // Сучасне українське виховання: Матеріали наук.-практ. конф. Дрогобич. 07.11.96. – Львів: Основа, 1997. – С. 141–166.
71. *Чепелєва Н.В.* Технології читання. – К.: Главник, 2004. – 96 с.
72. *Янченко Г., Кравчук В.* Математика: Підручник для 6 кл. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 272 с.
73. *Erkunde für Hessen / U. Buckendahl, J. Bünstorf, U. Dörflinger und and.* – Gotha: Klett-Perthes, 1998. – Band 3. – 215 s.
74. *Hug W.* Unsere Geschichte. – Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1985. – Band 2. – 292 s.
75. *Milczarczyk M., Szolc A.* Historia 7. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1996. – 320 s.
76. *Pandel Hans-Jürgen.* Zeitlupe. – Braunschweig: Schroedel, 2004. – Band 2. – 192 s.
77. *Torrence J.* Standard Grade Biology. – Scotland: Hodder Gibson, 2001. – 256 p.