



## ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА ОФОРМЛЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Андрій ГІРНЯК

Copyright © 2002

**Суспільна проблема:** прискорення розвитку потребо-мотиваційної сфери та зростання розумового, духовного і креативного потенціалу учасників навчально-виховного процесу середніх загальноосвітніх закладів унаслідок застосування підручників нового покоління.

**Мета статті** – обґрунтувати механізми проектування змісту, структури та оформлення розвивального підручника як засобу співдіяльності вчителя і учня за модульно-розвивальної моделі навчання.

**Авторська ідея:** вичленення основних складових одиниць підручника (зміст, структура, оформлення) повинно здійснюватися у єдності причинно-наслідкових та структурно-функціональних зв'язків і відображати проходження восьми основних етапів цілісного модульно-розвивального процесу, що, зі свого боку, сприятиме тому, щоб міні-підручник став оргзасобом безперервної розвивальної взаємодії у системі “вчитель – учні”.

**Сутнісний зміст:** на методологічному рівні аналізу здійснюється відбір і конструювання освітнього **змісту** підручника як чинника формування взаємопов'язаних знань, умінь, норм і цінностей учня; обґрунтовуються принципи, процедури та технології **структурування** текстового

компоненту розвивального підручника шляхом моделювання довершених модульно-змістових блоків; висвітлюються психолого-педагогічні рекомендації щодо підвищення ефективності образного і необразного **оформлення** навчальної книги.

**Ключові слова:** *інноваційна освіта, модульно-розвивальна система, освітній зміст, концепція підручникотворення, тип навчального предмета, розвивальний міні-підручник, навчальний модуль, змістовий модуль, системи кодування інформації, розвивальна взаємодія, смислово-психологічна адаптація, мотиваційно-смислова сфера, механізм самоактивності, психодуховні новоутворення, самореалізація.*

Проблема постійного загострення суперечності між зростаючим обсягом науково-технічної інформації та обмеженими можливостями її засвоєння не може вирішуватися шляхом збільшення об'єму підручника. Її також неможливо розв'язати, вдаючись до штучного “стискання” змісту навчальних дисциплін [6]. Потрібна нова концепція національного підручникотворення.

На даному етапі розвитку психолого-педагогічної науки сформувалась об'єктивна потреба у принципово

новому підручнику, котрий, забезпечуючи оволодіння певною номенклатурою знань, зможе навчити дитину мислити, розвивати здібності до самостійного мислення і повно реалізувати особистий, розумовий і духовний потенціал як учня, так і вчителя [1; 7; 16; 28; 37]. Проте традиційний підручник переслідує переважно інформаційні завдання, тобто реалізує пізнавальні функції, відображаючи в навчальному змісті всю заплутану структуру основ наук. Тому він має поступитися місцем *розвивальному підручнику*, котрий є базовим програмово-методичним засобом в інноваційній системі модульно-розвиваль-

ного навчання [35]. І це природно, адже у функціонуванні освітніх систем підручник відіграє особливу роль порівняно з іншими засобами навчання. Саме він, через *зміст, структуру, оформлення*, визначає глибину розкриття навчального курсу, тобто конкретний обсяг знань, умінь, норм і цінностей, які обов'язково повинні бути здобуті учнем на певному етапі його психосоціального розвитку (*рис. 1*). Тому підручник – основний координуючий компонент *навчально-книжкового комплексу* і водночас сутнісна *засобова* одиниця модульно-розвивального навчання, що забезпечує смислово-психологічну адапта-

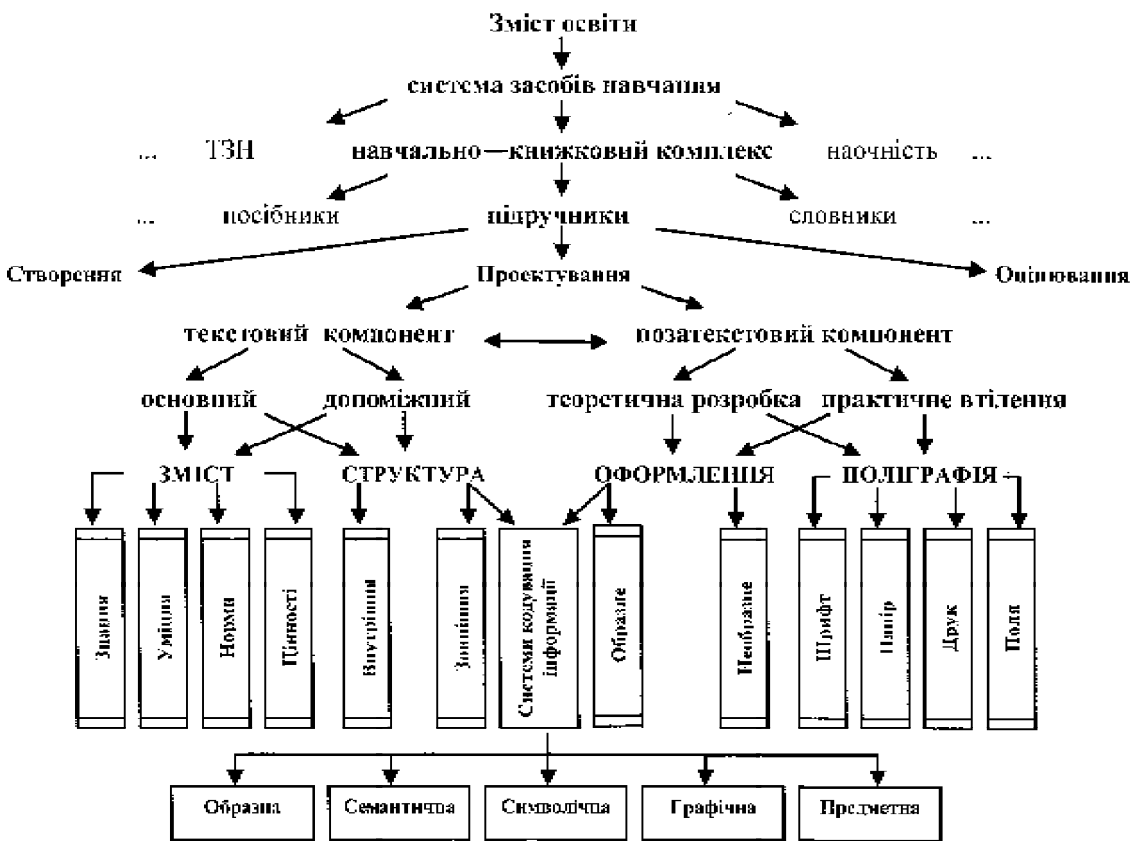


Рис. 1.

Структурно-ієрархічна модель розвивального міні-підручника

цію мінімізованого *освітнього змісту* до індивідуально-типологічних особливостей учня [9; 35; 37]. При цьому на методологічному рівні аналізу (проектування, створення, оцінювання) макроструктуру підручника становлять діалектично пов'язані *текстовий і позатекстовий компоненти*, що через *зміст, структуру, оформлення* забезпечують оволодіння соціально-культурним досвідом, котрий, зі свого боку, презентується перед школярами у формі образної, семантичної, символічної, графічної та предметної *систем кодування інформації* [38].

Теоретико-методологічні засади нової навчальної книжки запропоновані А.В. Фурманом у вигляді *концепції розвивального підручника* [34; 35; 37]. Для розробки системи науково-практичних рекомендацій щодо створення підручника нового покоління пропонується здійснити психологічний аналіз теорії, методології (проектування, створення, оцінювання) і технології (організація, методика, процедура) побудови його змісту, структури та оформлення. На основі змістово-логічного аналізу цієї концепції нами створена *категорійна матриця* розвивального міні-підручника (*рис. 2*), що стуктуризовано відображає усі об'єктивно існуючі взаємозв'язки перебігу безперервного *підручникотворчого процесу*, в результаті проходження всіх етапів якого з'являється підручник як психолого-педагогічна унікальність.

Презентована категорійна модель інноваційного підручника побудована в координатах загальнофілософських категорій (загальне, особливе, одиничне, конкретне, універсальне), що дає змогу комплексно розглядати

структурні компоненти за допомогою вертикальних, горизонтальних та діагональних взаємозв'язків. Одержана система взаємозумовлених та ієрархічно розташованих структурних одиниць за своїм обсягом повністю вичерпує зміст і чітко окреслює на теоретичному рівні *поле підручничотворчої діяльності*, виступаючи тим самим інваріантною моделлю технології, вихідним каркасом психомистецького творення навчальної книги для усіх авторів [36].

### ЗМІСТ РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ЯК СУТНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЙОГО МАКРОСТРУКТУРИ

Традиційно склалось уявлення про навчальний підручник як про книгу, в котрій розкриваються основи наук. Й донині, у багатьох офіційних документах і наукових дослідженнях, це уявлення зберігається. Проте ґрунтовний аналіз питання ролі науки в освітньому змісті навчальних книг показав, що наука не може виступати основною, і тим більше самодостатньою умовою створення сучасних підручників, хоча, безперечно, є одним із вагомих джерел формування їх змісту [13; 16].

Зміст традиційного підручника, що був відібраний для обслуговування інформаційно-репродуктивного стилю навчання, розрахований на пам'ять учня, а не на його емоції, повністю ігнорує те, настільки подана інформація суб'єктивно важлива для конкретного учня, а також недостатньо сприяє формуванню пізнавальної активності наступників і почасти не відповідає наявним у них психолого-фізіологічним можливостям оволодіння

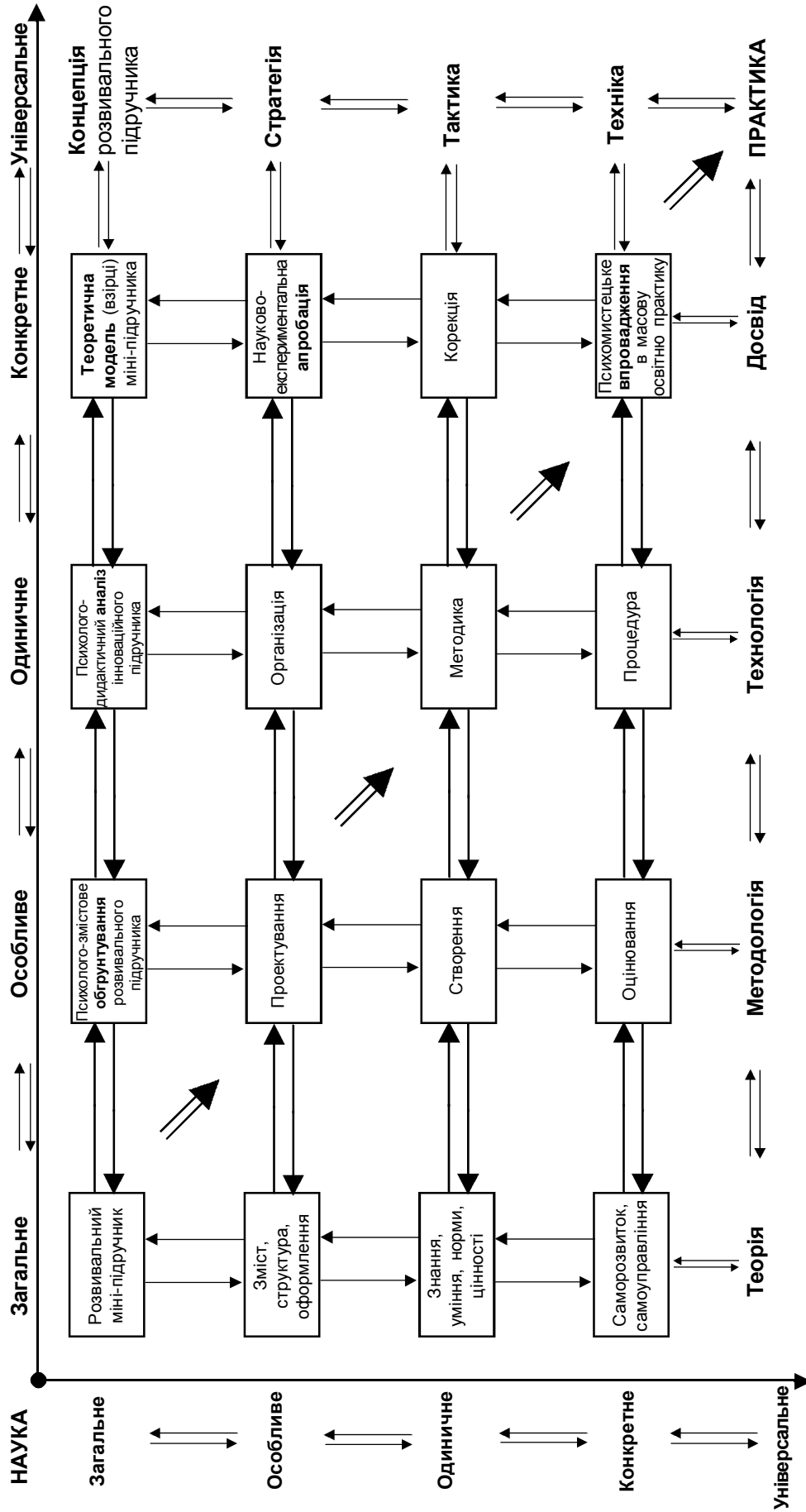


Рис. 2.

Категорійна матриця розвивального міні-підручника в інноваційній системі модульно-розвивальної освіти

знаннями та вміннями в межах часу, відведеного навчальним планом [34]. Саме тому зміст підручника нового покоління покликаний насамперед розвивати психічні процеси і властивості людини, формувати й підтримувати пізнавальний інтерес у школярів та їхнє прагнення до саморозвитку. За А.В.Фурманом, він має відповідати розвивальній психодідактичній системі, впровадження якої дає змогу учням повно активізувати формозмістовий потенціал психосоціального розвитку і яка є інноваційною у більшості розвинених країн світу. Традиційний підручник у цьому плані виступає повним антиподом щодо розвивального [див. 2; 28; 34].

У системі модульно-розвивального навчання зміст освітньої діяльності становить гармонійне взаємодоповнення знань, умінь, норм, цінностей, а тому проектується у вигляді розвивального підручника, що на відміну від традиційного не просто викладає науковий матеріал у координатах “знання – вміння”, а й моделює

соціокультурний простір навчальних предметів у чотирьох напрямках, які в підсумку характеризують цілісний освітній цикл [37]. Базовим концептом тут є *змістовий модуль*. Це – науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань (теорії, закони, поняття), умінь, норм (алгоритми, програми, інструкції, технології, методики) і цінностей (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії тощо) як довершений фрагмент загальнолюдського досвіду, що зафіксований у науковому проекті, навчальному сценарії і міні-підручнику та набуває процесно-функціонального втілення у міні-модулі, тобто кількох формальних модулях [9, с. 32].

Визначившись із запитанням на розвиток саме чого спрямований зміст підручника (**Що?**), необхідно дати відповідь на не менш важливе запитання – як саме реалізувати дане завдання (**Як?**), тобто цілком логічно постає проблема відбору, структуризації і техніки викладання текстового компонента підручника (**рис. 3**).

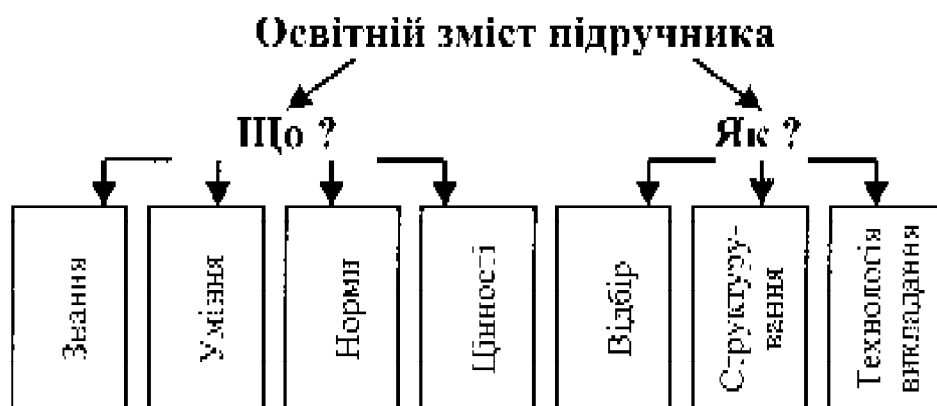


Рис. 3. Дидактико-технологічна модель проектування освітнього змісту розвивального підручника

Основою відбору змісту підручника є загальноосвітні (ментальність, духовність, розвитковість, модульність) та похідні від них принципи, які подані нами схематично (рис. 4) і сформульовані та докладно обґрунтовані А.В. Фурманом [35, с. 23–31], тому не будемо зупинятися на розкритті їхньої суті. Відзначимо лише, що в них сповідується ідея діалектичної єдності раціонального й емо-

ційного підґрунтя на тлі адаптованості до вікових та індивідуально-типологічних особливостей учнів. Тому важлива характеристика освітнього змісту – його емоційність, яка однак часто ігнорується традиційним підручником.

Традиційні підручники і система ведення шкільної справи загалом за змістом і структурою спрямовані так, що оволодіння освітнім змістом

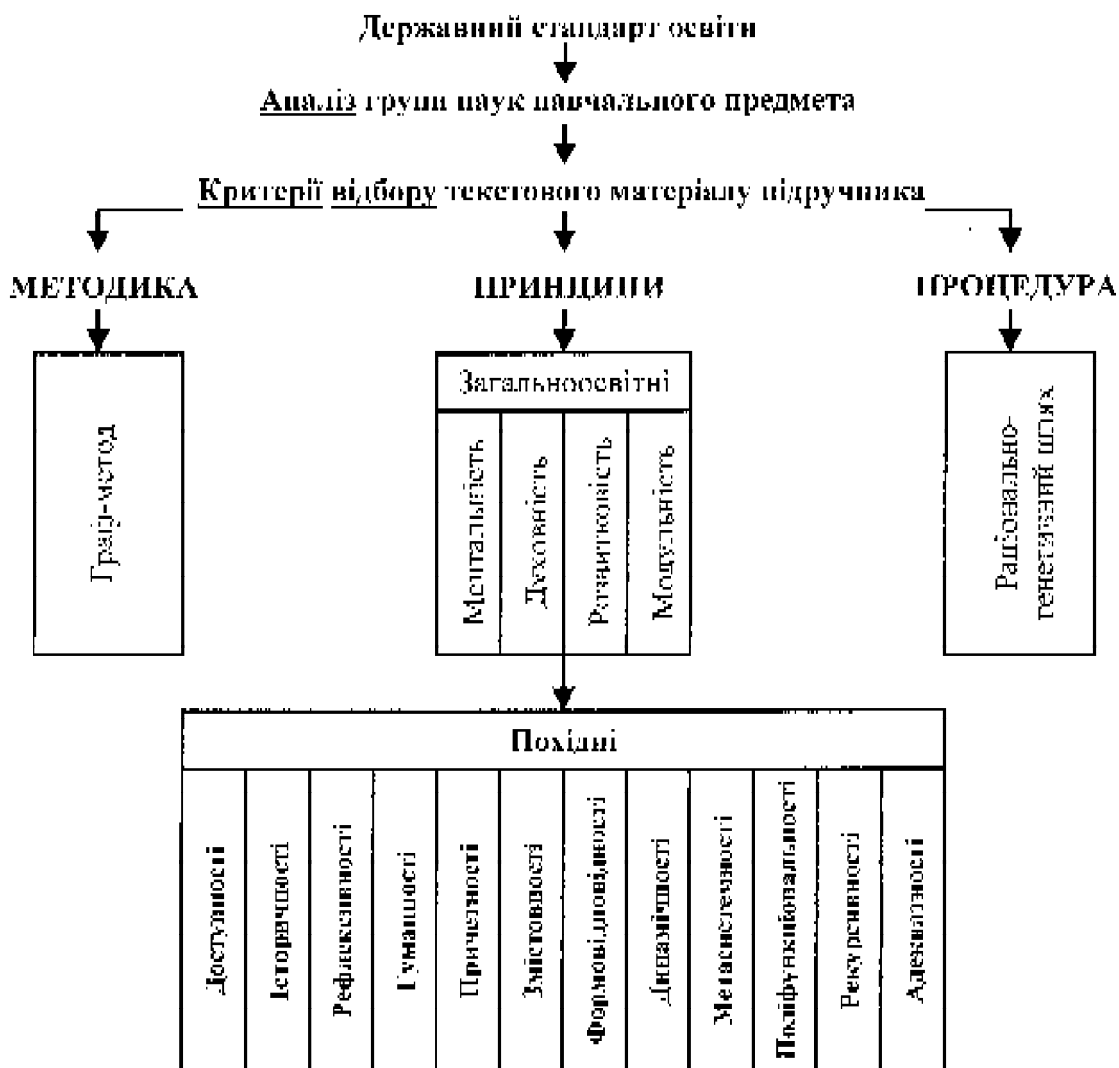


Рис. 4.

Схематична модель технології відбору текстового матеріалу розвивального підручника

відбувається виключно за рахунок логічного апарату учня. Проте за логічне, аналітичне мислення відповідає тільки ліва півкуля людського мозку. Тому класно-урочна система навчання характеризується розвитковою однобічністю, що не дає змоги реалізувати весь потенціал людського мозку [21; 29]. Д.Д. Зуєв з цього приводу пише, що процес мислення є глибоко індивідуальним явищем, а в даному випадку усі школярі підігнані під однакові нормативні рамки, єдиний шаблон, незважаючи на те, яка з півкуль головного мозку у них домінує. Отож шкільний підручник здійснює своєрідне насилля над учнями, в котрих більше розвинуте образне мислення. Мало користі приносить такий підручник і для дітей з “лівопівкулевим мисленням”, оскільки гіперрозвиток їхнього логічного апарату відбувається однобоко, за рахунок майже повного пригнічення образної складової здібностей. Саме мінімальне залучення останньої, яке, крім того, у традиційних підручниках характеризується непланованістю, ситуативністю і випадковістю, не дає змоги оптимізувати системну роботу мозку яка можлива лише за умови максимальної активізації резервів його обох півкуль [16; 29].

За О.Л. Соболевою, логічне мислення і метафора – два рівноцінних шляхи, два різних способи пізнання світу. Майбутні технології подачі освітнього змісту полягає в органічному, себто діалектичному поєднанні цих шляхів. Тому можна говорити про два підходи до побудови технології навчання – логічний та асоціативний. Так, якщо тема, поняття, явище, факт розглядаються через умовивід і через метафору, то це

створює своєрідне об’ємне бачення, стереоскопічний ефект. Обидві технології у підсумку вирішують одне завдання – допомагають дитині оволодіти освітнім матеріалом, що організований переважно як логічна структура. При цьому асоціативний підхід передбачає подачу навчального змісту через форму метафори і дозволяє мисленнево осягнути тему за допомогою художнього образу. Логос і образ у нашому мисленні невіддільні один від одного: у природі логічного неминуче міститься образне і, навпаки, в основі образу завжди знаходиться логічна структура. Тому згадане розмежування неправомірне і штучне, оскільки сутнісно суперечить мисленевій природі людини [29, с. 53].

Об’єднані логічний та асоціативний підходи утворюють нову адаптивну методику, з допомогою якої можна вирішити кілька пов’язаних між собою завдань: 1) активізувати інтелектуальні резерви мозку кожної дитини; 2) більш гармонійно й адекватно відобразити навколишній світ у свідомості учня; 3) полегшити процес навчання дітей з образним баченням світу; 4) розвивати здатність до образного сприйняття, особливо в учнів з логічним типом мислення; 5) стимулювати різні типи мислення та істотно зосереджувати довільну увагу і пам’ять школярів на одному інформаційному блоці; 6) домагатися глибокого та осмисленого оволодіння матеріалом на рівні стереоскопічного сприйняття інформації; 7) інтенсифікувати навчальну діяльність дітей із затримкою інтелектуального і психічного розвитку методами і засобами диференціації та індивідуалізації їхньої праці. Усе це сприяє гармонійності особи, тому що двоаспектне

звернення до обох півкуль синхронізує роботу мозку як надскладної багатфункціональної системи.

До основних причин, що забезпечують позитивні результати при використанні адаптивної методики, слід віднести стирання несвідомих бар'єрів і перепон, які неминуче виникають через відчуття обов'язковості майбутньої інтелектуальної діяльності, а також феномен зникнення комплексу складності освітньої задачі. Саме тому надважлива загальна оптимістична установка на колективну навчальну творчість: все легко, а всі попутні труднощі – всього-навсього гра, хоча й серйозна (установчо-мотиваційний етап) [9; 29].

Порівняння, аналогія, емоційність освітнього змісту відносяться до чинників, які безпосередньо впливають на підвищення рівня доступності підручника. Це питання – предмет окремого обговорення, оскільки в публікаціях часто зустрічаються недоречності, пов'язані саме з визначенням доступності змісту навчальних книг. Зокрема, побутує найрозповсюдженіша хибна думка про те, що доступність і кількість текстового матеріалу є мало не тотожними поняттями [4]. Інша типова помилка, котрої припускаються окремі науковці при висвітленні даної проблеми – зосередження уваги виключно на суб'єктивній трудності матеріалу. Доступність змісту у цьому разі визначається лише віком і рівнем розвитку учня, що не зовсім так.

Ґрунтовне вивчення даної проблеми дало змогу встановити ієрархію чинників, які впливають на рівень доступності освітнього змісту підручника (рис. 5). Біпроблемність зазначеного питання виявляється в обернено пропорційній залежності між об'єктивною складністю змісту і його

суб'єктивною трудністю. Остання визначається рівнем розвитку особистості учня, тобто залежить від двох взаємозв'язаних компонентів: його віку та індивідуально-типологічних особливостей. Нижчою ланкою цієї структури є життєвий досвід особистості, який, зі свого боку, залежить від рівня її ментального і навчального досвіду. Найнижчий структурний щабель становить сукупність сформованих в окремого учня на даний момент часу знань, умінь, норм і цінностей. Водночас об'єктивна складність здобуття школярами освітнього змісту зумовлюється чотирма взаємозалежними чинниками: характером змістової частини, її структурою, інтенсивністю подачі та методикою викладання. Зазначені чинники організовані за принципом взаємодоповнення. Так, збалансований характер змістової частини може компенсувати вади викладання і навпаки [10].

Логічну послідовність (процедуру) відбору освітнього змісту розвивального підручника найкраще обґрунтувати раціонально-генетичним шляхом (див. рис. 4). Так, М.І. Скаткін, рекомендує відбір змісту підручника починати “зверху” – від запроєктованого кінцевого результату навчання, передусім від сучасної картини світу, яка повинна бути сформована у свідомості учня до моменту закінчення школи [28, с. 27]. Тоді легше отримати чітко структуризовану систему понять, що організована за принципом “від загального до конкретного”. Зрозуміло, що послідовність оволодіння учнями цінностями, нормами, умінями і знаннями буде зворотною до процедури його відбору і проектування.

Відбір освітнього змісту для інноваційного підручника, на нашу дум-



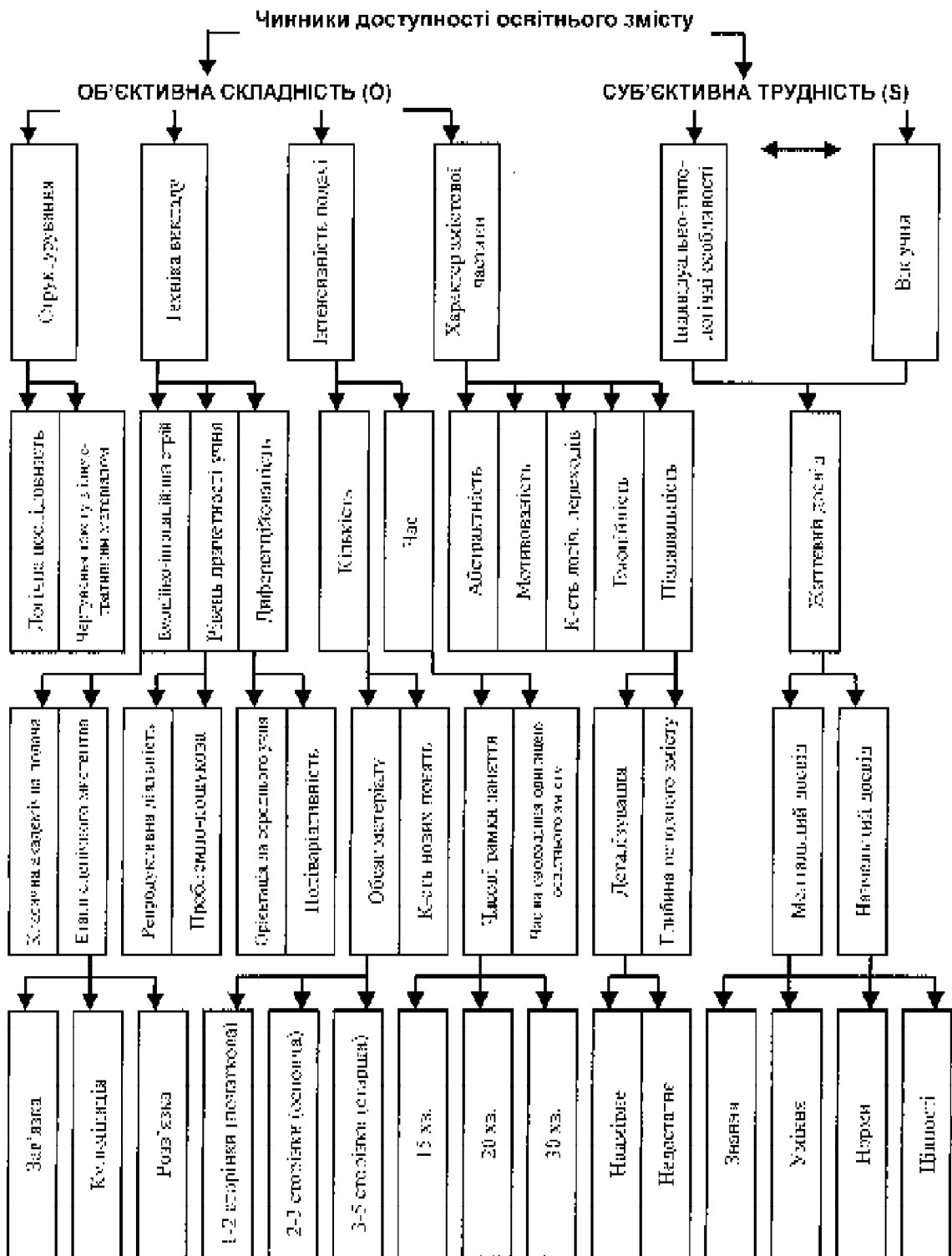


Рис. 5.  
Чинники доступності освітнього змісту

ку, доцільно здійснювати за граф-методом. Його використання дає змогу відобразити ієрархію усіх структурних складових змісту; виявити їхні внутрішні і зовнішні відношення та взаємозв'язки; чітко виділити послідовність і підкреслити логіку розгортання конкретного освітнього матеріалу. Крім того, зміст підручника, оформлений у вигляді графа, дозволяє чітко проконтролювати об'єктивну потребу і місце розташування кожного факту, поняття, закону в загальній цілісній структурі курсу певної навчальної дисципліни [28].

### СТРУКТУРА ПІДРУЧНИКА ЯК СКЛАДНА БАГАТОРІВНЕВА СИСТЕМА

Проблема розробки оптимальної структури підручника гостро постала у зв'язку із збільшенням його обсягу та складності матеріалу. Відбір змісту навчальної книги і побудова її структури значною мірою впливають на спосіб роботи учня та вчителя, містять для останнього вказівки і методичні орієнтири побудови індивідуалізованого освітнього процесу [2]. Попри важливість даної складової процесу творення інноваційного підручника, вона ще дуже мало розроблена навіть на теоретичному рівні. Тому сформулюємо свої пропозиції.

Структура досконалого підручника – це завжди складна багаторівнева система. На її *макрорівні* архітектоніку навчальної книги утворюють *текстовий* і *позатекстовий компоненти* та сукупність похідних від них складових елементів (див. рис. 1). Іншими словами, на цьому рівні вона диференціюється на структуру змісту,

методики чи технології та оформлення підручника.

На мікрорівні, що є предметом нашого дослідження, будову підручника розглядають як структуру визначального його компоненту – освітнього змісту. Водночас і вона розмежується на два самостійних компоненти: зовнішня структура (візуальна побудова) і внутрішня (логіка розгортання). Суть зовнішнього структурування змісту підручника полягає у розподілі змістової частини на навчальні одиниці різних рівнів і розмірів (розділ, параграф, пункт) та у взаєморозташуванні тексту і позатекстового компонента (композиція сторінки). Зміст кожного розділу, параграфа має бути високоінформаційним і порівняно невеликим за обсягом [5]. Для цього треба відшукати чіткі межі навчальної теми, котрі б оптимально забезпечували у системі модульно-розвивального навчання продуктивну взаємодію “вчитель – підручник – учень – соціокультурний простір”. Крім цього, темп навчання повинен бути дидактично доступним, що, за А.В. Фурманом, природно вимагає обмеження обсягу підручника наступними рамками: упродовж одного міні-модуля, який триває 30 хвилин, використовувати в середньому 1–2 сторінки (початкова школа), 2–3 сторінки (основна ланка), 3–5 сторінок (старша школа). При цьому кожна із сторінок підручника не повинна містити більше двох-трьох завдань-мікроцілей [19; 23; 35, с. 27].

Отже, темп навчання зумовлюється двома взаємопов'язаними чинниками: обсягом та насиченням освітнього змісту (рис. 6). Виходячи із принципу доступності між ними існує обернена взаємозалежність, тобто внаслідок збільшення одного із

компонентів відбувається неминуче зменшення іншого і навпаки. До чинників насичення змістової частини, крім кількості нових понять, на нашу думку, повинні входити часові рамки заняття та число ланок логічного ряду (кількість логічних переходів у мисленневому ланцюжку, що будуть наявними у свідомості учня в процесі здобуття ним освітнього змісту).

Крім вищеподаних нами понять існує термін “концентрація навчального тексту”, яку ввели німецькі учені, виражаючи ним залежність кількості слів у фразі від її сутнісної глибини. Також ними сформульовані вимоги до мови підручника, довжини фраз тощо [2, с. 30]. Збагачення цими розробками підручникотворчої практики дало б змогу не тільки оптимізувати процес оволодіння учнями освітнім змістом, а й одержати значний резерв навчального часу.

Традиційно зовнішня структура освітнього змісту реалізується у формі розділів, параграфів, пунктів, що, зі свого боку, містять завдання, запитання, інструктивні матеріали. Ці елементи є структурними компонентами *апарату організації здобуття знань, умінь, норм і цінностей* [5; 13] (рис. 7). Дану структуру текстового матеріалу підручника можна вважати класичною, оскільки вона створена шляхом ґрунтовної аналітичної роботи і відіграє роль інтегральної моделі, що поєднала внаслідок творчого синтезу найкращі пошукування традиційного підручника, котрі можуть бути частково використані й у структурній організації розвивальної книги. Щодо текстової частини підручника, то вона складається переважно з *основної та допоміжної складових*. До того ж за характером відображення дійсності

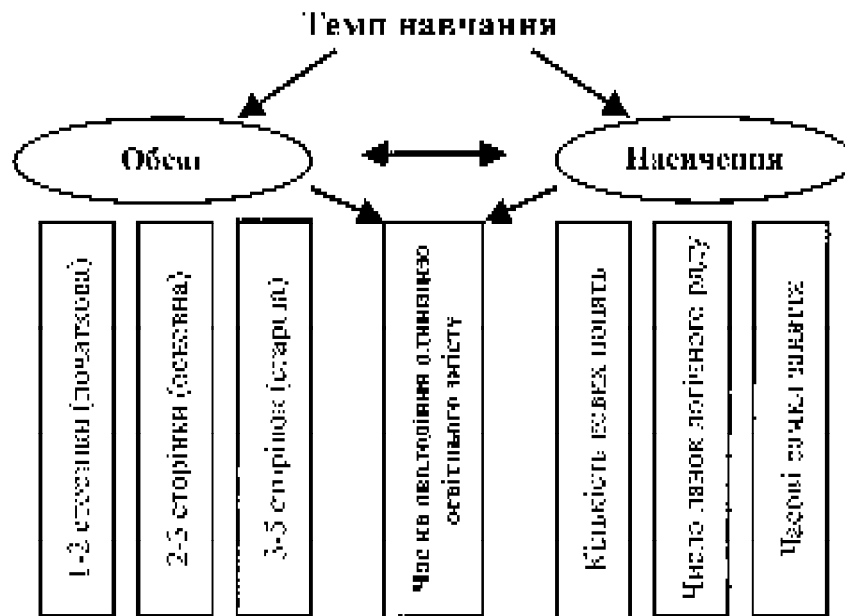


Рис. 6. Темп здобуття освітнього змісту як чинник структурування розвивального підручника

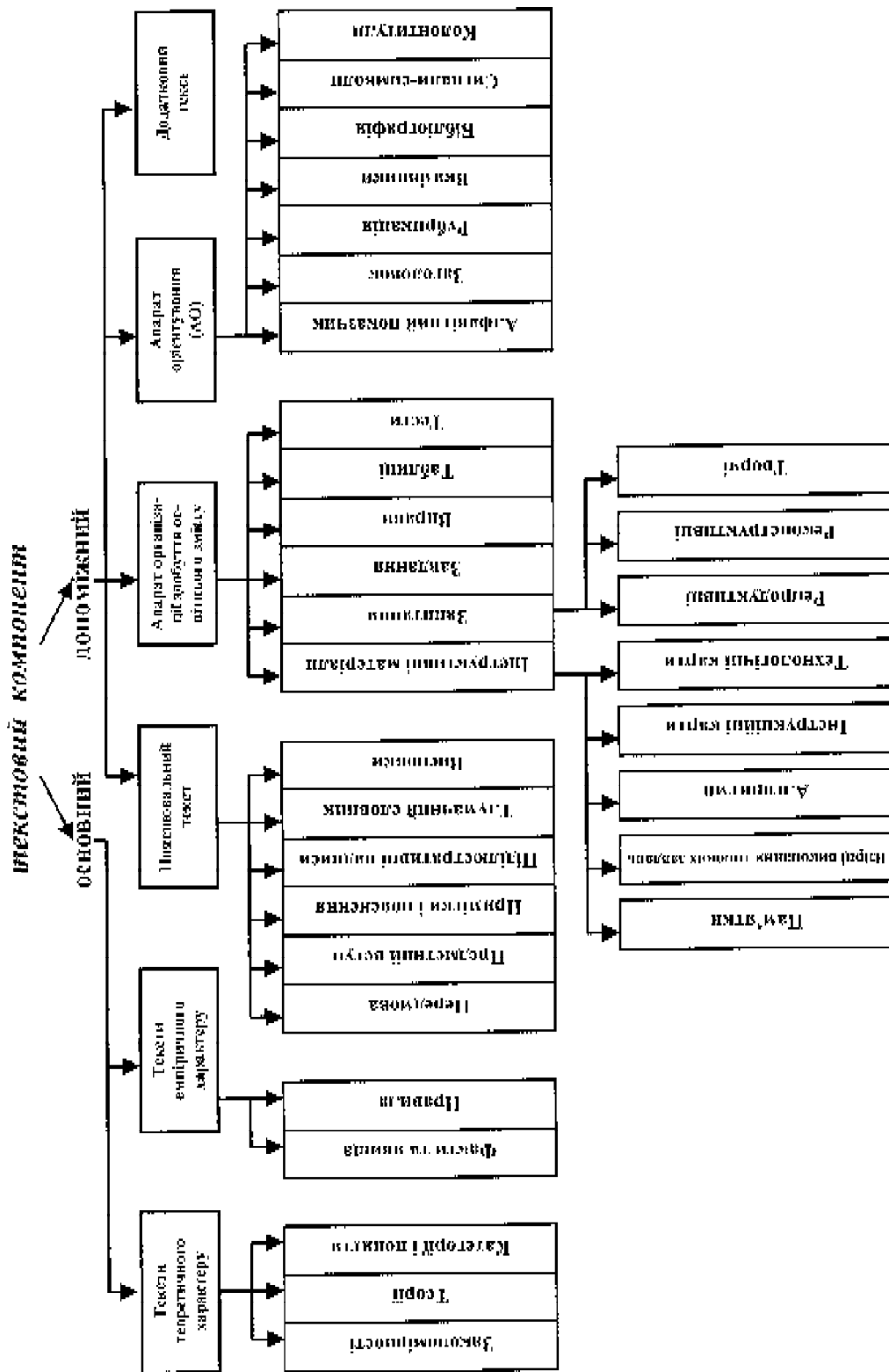


Рис. 7. Модель побудови текстового компонента розвивального підручника

перший поділяється на *тексти емпіричного характеру* (факти, правила, явища) і *теоретичного* (закономірності, теорії, категорії і поняття) [33].

Зазначені структурні компоненти, як головні носії освітнього змісту, утворюють “ядро” підручника, його статичну основу, що покликана забезпечити реалізацію однієї з визначальних вимог – стабільність, тобто незмінність підручника упродовж 3–5 років. Цю вимогу можна виконати, спираючись на структурну неоднорідність знань. Зокрема, розрізняють центральний зміст підручника, що, власне, і становить його наукову основу, та периферійний, для якого притаманне постійне оновлення, а звідси й нестабільність. Проте останній аж ніяк не може порушити монолітність цілісного центрального змісту, що інваріантно фіксує базовий освітній мінімум інноваційного підручника [16].

Крім основного тексту, що становить мінімум основ наук і дійсно доступний кожному, потрібно ввести *додатковий і пояснювальний тексти*, котрі дають змогу реалізувати ідею багаторівневої навчальної книжки [5; 16; 23]. *Додатковий текст* підручника містить відомості, що за своїм обсягом дещо виходять за межі програми і тому не є обов’язковими для вивчення всіма учнями. Він, поперше, має бути сутнісно пов’язаним з основним текстом, по-друге, покликаний задовольняти потребу окремих наступників у поглибленні чи розширенні власних знань, норм, цінностей. Проте це не означає, що його треба переповнити фактологічним матеріалом, швидше навпаки, він призначений бути засобом урізноманітнення емоційного забарвлення та підвищен-

ня наукової доказовості [5]. *Пояснювальний текст* забезпечує оптимальні умови для організації самостійної роботи школярів. Повновагомими складовими його структури є передмова, предметний вступ, тлумачний словник термінів, примітки і пояснення тощо.

Диференційований підхід до структурування змісту дає змогу враховувати розумовий і креативний потенціал кожного учня та зреалізувати його за допомогою варіативного розвивального міні-підручника, в якому той самий освітній зміст розкривається на різних рівнях проблемності. Інакше кажучи, відбувається смислово-психологічна адаптація змісту навчальної книги до самоактуалізаційного потенціалу учня, що інтенсифікує формування психодуховних новоутворень і самореалізацію його позитивної Я-концепції [35].

Г.В. Бельтюкова зазначає, що “вправи – це структурний елемент підручника (та освітнього процесу), в якому реалізуються всі компоненти змісту освіти на матеріалі даного навчального предмета” [3, с. 95]. Тому, крім диференціації самого тексту, важливу роль відіграє і розмежування освітніх завдань, вправ, щонайперше за характером і ступенем складності. У єдності із запитаннями, інструктивними матеріалами, тестами та іншими структурними компонентами вони становлять апарат організації процесу здобуття освітнього змісту [16], що сприяє міцності, гнучкості та усвідомленості оволодіння учнями знаннями, вміннями, нормами і цінностями.

Останнім складовим компонентом презентованої схеми є *апарат орієнтування*, до якого відносяться

заголовки, вказівники, графічні сигнали-символи, алфавітний показчик та ін. Він дає змогу краще оперувати змістом підручника, а також одержати відомості про додаткові джерела інформації із найцікавіших питань. Отож, очевидно, що продумана побудова зовнішньої структури підручника полегшує орієнтацію в ньому, покращує візуальне сприйняття різноманітного матеріалу та підвищує ефективність використання навчального часу [2].

Крім зовнішнього компонента, до мікроструктури підручника входить і внутрішній, тобто логіка розгортання соціокультурного матеріалу. На відміну від майже сталої *зовнішньої структури* розвивального підручника, що окреслює межі окремого змістового модуля, *внутрішня* є потрібно диференційованою. Потреба такого поділу пояснюється залежністю логіки розгортання освітнього змісту від типу навчального предмета. У науковій літературі сукупність усіх навчальних дисциплін диференційована на три загальних типи: 1) основи наук; 2) основи практичних умінь; 3) основи художньої культури [12, 13]. Кожному із цих типів властива своя особлива специфіка структурування матеріалу, оскільки їхні тексти мають різне логіко-змістове і психологічне призначення.

Не зважаючи на те, за яким критерієм буде здійснюватися структурування тексту (логікою предметного змісту чи хронологією подій), важливо дотримуватись загальних підходів, які, власне, і є засадовими у структуруванні змісту: від загального до конкретного, від цілого до деталей, від універсального до спеціального і т. ін. [2, 13, 37]. Це означає, що першість у логіці розгортання

освітнього змісту належить дедуктивному методу. За його допомогою реалізується пізнавальна цінність узагальнень, встановлюються в доступній формі співвідношення між окремими властивостями об'єкта вивчення, а також виявляються його зв'язки з іншими об'єктами пізнання. Нехтування авторами підручників даних вимог призводить до порушення структурної цілісності текстів, що веде до безсистемного оволодіння учнями освітнім змістом. Проте це не свідчить про відмову від індуктивного методу розкриття останнього. Він відіграє допоміжну роль, особливо у навчанні молодших школярів.

Чітка структура навчальної книги – одна з передумов розвитку логічного мислення учнів. Крім того, висока культура структурування матеріалу підручника дає змогу вчителю використовувати його, як своєрідний “сценарій”, орієнтовну модель розгортання освітнього процесу [2]. Логіка такого розгортання організується за етапами повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу, тобто від чуттєво-естетичного до духовно-креативного [19, 35]. Структура сторінок розвивального міні-підручника до кожного етапу є неоднорідною, оскільки відображає специфічну проблемно-діалогічну ситуацію і вирішує різні за спрямуванням дидактичні завдання [19].

За А.В.Фурманом структурування цілісного змістового модуля здійснюється на чотирьох рівнях:

1) *особистісні знання*, котрі учень здобуває внаслідок зняття протиріччя (синтезу) між вихідними тезою та антитезою, у формі яких подається освітній матеріал. Тому кожна навчальна ситуація усвідомлюється учнем у три послідовних і взаємопов'я-

заних етапи: а) становлення проблеми (установчо-мотиваційний модуль), її постановка і розв'язання (змістово-теоретичний модуль), зняття суперечності та внутрішня рефлексія здобутих знань (контрольно-смысловий модуль) ;

2) *уміння* застосовувати теоретичні знання у типових і нетипових ситуаціях навчання, спілкування, діяльності;

3) *соціальні норми* оперування знаннями й уміннями за різних обставин міжсуб'єктної взаємодії (оцінювально-смысловий та адаптивно-перетворювальний модулі);

4) *цінності*, коли освітній зміст організується як система вартісних форм (ідеї, ідеали, кодекси тощо), щонайперше вартісних орієнтацій (системно-узагальнювальний модуль) та морально-етичних оцінок і вчинків (контрольно-рефлексивний) [37, с. 49].

Отже, проектування структури інноваційного підручника відбувається на концептуальних засадах проблемно-діалогічного підходу, а також із відображенням у ній цілісного

функціонального циклу модульно-розвивального процесу спочатку пізнавальної, пізніше нормативної, ціннісно-смыслові та духовно-естетичної спрямованості відповідно до етапів виникнення, становлення, розв'язання, зняття навчальної проблемної ситуації. Реалізація даних положень у структурі підручника дає змогу формувати та підтримувати на вищих рівнях пошукову активність учнів, підвищувати емоційність процесу внутрішнього розуміння кожним освітнього змісту і в підсумку забезпечує зростання розумового та креативного потенціалу учасників паритетних взаємин, розширює межі їхньої соціо-духовної причетності до культуро- і самотворення.

Зважений психолого-педагогічний аналіз проблеми структури розвивального підручника дозволяє подати одержані узагальнені знання у максимально концентрованому вигляді, а саме через принципи, методіку та процедуру структурування навчальної книжки (рис. 8).

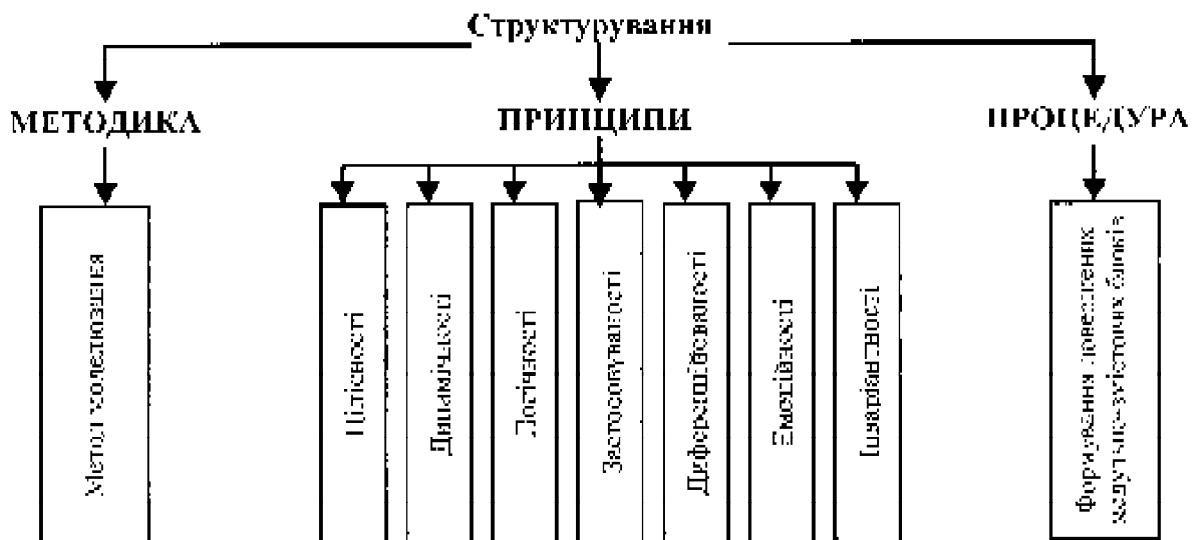


Рис. 8.

Схематична модель структурування освітнього змісту розвивального підручника

До загальних принципів структурування змісту сучасних підручників належать:

1. *Принцип цілісності*, що полягає у дотриманні такої послідовності навчального матеріалу, яка реалізує його внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки [5].

2. *Принцип динамічності*, що передбачає на рівні зовнішньої структури підручника ритмічне чергування текстової частини з ілюстративним і графічним матеріалом, а на рівні внутрішньої будови реалізується як послідовне втілення восьми етапів повного функціонального циклу навчального модуля та по чергове застосування різних за формою і наповненням психомистецьких технологій розкриття освітнього змісту, котрі забезпечують гармонійний розвиток логічного та образного мислення, а також збагачують духовний потенціал особистості.

3. *Принцип логічності*, що вимагає щоб уся структура змістової частини підручника в цілому, і структура побудови його окремих речень, підпорядковувалась законам логіки. Не варто вводити нових визначень чи невідомих учневі термінів. Логічна послідовність викладу тексту і взаємозв'язок його частин – одна із важливих складових доступності освітнього змісту [21].

4. *Принцип застосовуваності*, що має два аспекти: по-перше, матеріал навчальної книги повинен групуватися так, щоб розкрити внутрішні взаємозв'язки теорії з практикою, реальним довкіллям; по-друге, текстова частина підручника структурується таким чином, щоб надати учням змогу застосувати і закріпити здобутий соціально-культурний досвід на

подальших етапах навчального модуля. Тому основні теорії, категорії і поняття висвітлюються на першому періоді модульно-розвивального процесу.

5. *Принцип диференційованості*, що реалізує ідею створення багаторівневого підручника, тобто варіативності його змісту, структури, завдань [11; 34; 35].

6. *Принцип емоційності*, що передбачає особистісну причетність та максимальне задіяння учня до самостійної пошукової діяльності в багатовимірному значеннєво-смісловому просторі розвивального підручника. Потенційно високої емоційності змісту підручника можна досягти шляхом проблемно-діалогічного викладу матеріалу та з допомогою блочного структурування його за критерієм різного емоційного навантаження (зав'язка, кульмінація, розв'язка тощо).

7. *Принцип інваріантності*, що вказує на те, аби зовнішня структура підручників усіх рівнів складності була уніфікованою, а внутрішня – складалася із трьох інваріантних систем, кожна з яких має відповідати конкретному типу навчальної дисципліни (основи наук, практичні уміння, художня культура).

Процедура структурування розвивального підручника, за А.В. Фурманом, полягає у формуванні завершених фрагментів змістового модуля у єдності блоків знань, умінь, норм, цінностей та різних систем кодування інформації [38, с. 30]. При цьому структурне проектування тексту тут розгортається дедуктивно і поліпроблемно, тобто здійснюється за методом моделювання, можливості якого фактично необмежені (мовленнєве, графічне, художнє тощо).



## ПРОБЛЕМА ОФОРМЛЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Доцільність впровадження поза-текстового компонента в структуру підручника обґрунтував ще в XVII столітті родоначальник педагогіки як науки Я.А. Коменський. Його підручник “Видимий світ у малюнках” був до початку XIX століття своєрідним еталоном, взірцем реалізації принципу наочності в навчальних книжках багатьох країн світу [20]. Проте й дотепер відсутні чіткі, єдині психолого-педагогічні норми, що дають вичерпні відповіді й науково-практичні рекомендації щодо розробки та використання в підручнику ілюстративних, графічних і схематичних матеріалів. Можна, не перебільшуючи, стверджувати, що художнє оформлення сучасних підручників – це наслідок стихійного розвитку [18, 25, 34], оскільки при їх створенні часто порушуються проектні канони дизайну, ігноруються психологічні особливості сприйняття людиною кольору тощо.

Ситуація, що склалася навколо цього питання, є результатом стереотипу, за яким оформлення підручника вважається чимось другорядним і несуттєвим порівняно з його текстовою частиною. Проте, як доводить практика, у цілісному процесі підручникотворення немає і не може бути дрібниць. Оскільки саме від гармонійного поєднання усіх без винятку складових компонентів структури підручника залежить сукупна ефективність роботи з ним. Тут важливо все, від побудови самодостатніх ілюстративних блоків чи співвідношення хроматичних та ахроматичних зон на сторінці до будь-якого відтінку, найменшого штриха [29]. За О.Л. Соболевою, навіть сам текст у

його графічному виразі – це також образ. Дитина сприймає кожен інформаційний блок у книзі не тільки як семантичну, а ще й як графічну одиницю, у її свідомості відкладаються візуально виражені відношення і зв'язки між цими блоками та всередині них [29, с. 54].

За зовнішнім проявом оформлення підручника поділяється на дві складові, котрі мають певну зовнішню форму і внутрішній сутнісний зміст (див. рис. 1). До них відноситься *образне оформлення* (сюжетні, художньо-образні ілюстрації, фотографії, репродукції тощо) та *необразне* (креслення, схеми, плани, карти, діаграми, графіки, декоративно-символічні зображення).

Оформлення, як і зміст підручника загалом, має відповідати рівневі психофізичного розвитку та естетичної культури школярів. За цим критерієм воно у співвідношенні з текстом може бути:

1) *переважаюче* (початкова школа), коли одна чи декілька ілюстрацій заповнюють текстову сторінку, а їх супроводжує кілька речень;

2) *рівнозначне* (молодша та основна ланки школи), що можливе за умов реалізації принципу остенсивності, суть якого полягає у групуванні ілюстрацій за блоками, що дає змогу перенести певну кількість освітнього змісту з текстової частини на зображувальний план (зміна системи кодування) [8];

3) *супроводжувальне* (основна та старша ланки школи), що полягає у використанні виокремлених зображень, функціональним призначенням яких є пояснення, конкретизація та уточнення основного тексту, що становить ядро структури підручника;

4) *естетичне*, коли ілюстрація використовується як прикраса (старша

школа), виконує виключно естетичну функцію і не несе ніякого змістового навантаження; використовується переважно у поєднанні з іншими типами оформлення.

Запропонована диференціація ілюстративного матеріалу здійснена на основі кількісного критерію. Проте аналізований матеріал може розмежовуватись і за формою (графічним і колористичним вирішенням), оскільки кожна із вікових груп має свої специфічні особливості сприйняття, котрі полегшують або ускладнюють усвідомлення змісту зображення. Так, для розвивальних підручників молодшої школи притаманні стилізовані ілюстрації реальних предметів матеріального світу, зображення яких є площинними, яскраво насиченими та цілком позбавлені дрібних деталей, котрі можуть відволікати учня від основного змісту малюнка. Іншими словами, ілюстрації для молодших школярів характеризуються конкретністю, простотою і навіть примітивністю, для того щоб дитина не розгадувала їх зміст. За сюжетом малюнки здебільшого нагадують пригодницьку історію, відображаючи людей, події, і меншою мірою вміщують портрети та неживу природу [18]. Як зазначає В.П. Горпинюк, ілюстрації для даної вікової категорії повинні не лише доповнювати тексти, а й передувати їм, частково їх замінюючи. Це зумовлено тим, що дитина молодшого шкільного віку, осмислюючи малюнок, переважно ототожнює себе з персонажем і, покладаючись на власний життєвий досвід, намагається пояснити його вчинки, передбачити наслідки, що, зі свого боку, сприяє розвитку її уяви, мислення та почуттів [8, с. 60].

Для дітей основної школи ілюстрації потрібно наситити більшою кіль-

кістю деталей, котрі б забезпечували цілісність сприйняття зображеного. Змінюється для даного віку і кольорова гама, котра повинна містити більше нюансів і півтонів [8]. Навпаки, учням старшої вікової категорії ілюстрації мають допомагати виявляти ознаки й аспекти абстрактних понять, розвивати аналітичні, порівняльні та оцінкові судження. Такі зображення здебільшого характеризуються високою просторовою об'ємністю, добром нюансів і деталей, а палітра кольорів та їх відтінків не містить інформаційних обмежень.

Попри всю важливість позатекстового компонента підручника, який покликаний забезпечити глибокий психолого-педагогічний та естетичний вплив на учнів, використання ілюстрацій у його структурі не має бути самоціллю. Застосування ілюстративного матеріалу як вагомої структурної складової навчальної книжки буде ефективним лише за умови виконання ним сукупності функцій:

1. *Інформаційної*, яка вказує на доповнення або певне заміщення тексту ілюстративним матеріалом, що повідомляє про предмет, явище, факт, пояснює та конкретизує їхню суть і виокремлює певні їх ознаки.

2. *Розвивальної*, що активізує розвиток психічних процесів, зокрема збудження творчої уяви, уваги, мислення, зорової та емоційної пам'яті школярів, їхньої аналітико-пошукової активності. Крім того, наявні ілюстрації мають бути дієвим засобом розвитку спостережливості, зв'язного мовлення дітей, пришвидшення розвитку їх логічного та образного мислення, а також слугувати одним із чинників формування етично-вольової сфери особистості. Вони мають бути цікавими, несподіваними,

високоемоційними, уявотворчими і такими, що уособлюють передові ідеї, загальнолюдські цінності та норми поведінки [17, 18].

3. *Естетичної*, втілення якої на сторінках підручника сприяє формуванню в учнів естетичних смаків та оцінок, любові до мистецтва загалом. Звідси актуальність багатоколірних композицій, структурної асиметрії тексту, поєднання різних типів ілюстрування тощо [35].

4. *Ергономічної*, пов'язаної з підвищенням продуктивності учнівської діяльності внаслідок пришвидшення процесу сприймання інформації та ґрунтовного оволодіння нею, що дає змогу створювати на заняттях значні резерви часу. Суть цієї функції полягає у тому, що при сукцесивному сприйнятті друкованого тексту (основна форма викладу традиційного підручника) процес здобуття інформації протікає вкрай повільно порівняно із симультанним опрацюванням ілюстрацій, де крім центрального зору задіяний ще й периферійний. Інакше кажучи, в останньому випадку будь-яке зображення, презентуючи певне змістове навантаження, сприймається цілісно майже миттєво, тоді як осягнення тексту є тривалішим у часі в десятки разів і вимагає надмірного зосередження довільної уваги учнів, що спричинює пониження їхнього навчального інтересу [25]. Збільшення питомої частки ілюстрацій у структурі розвивального підручника дає змогу потенційно збільшити роль в оперуванні освітнім змістом емоційної та зорової пам'яті, а також активізувати резерви мимовільного запам'ятовування, що в підсумку приведе до глибшого, ширшого та міцнішого привласнення знань, умінь, норм і цінностей кожним учнем.

5. *Емоційної*, що за сприятливих умов і за допомогою ілюстративно-засобового матеріалу перетворює учня із пасивного споживача готових дефініцій в активного будівничого власних психодуховних новоутворень і навіть у співавтора розвивального підручника. Це зумовлено тим, що яскрава, нестандартна, змістовно багата ілюстрація – джерело позитивних емоцій, до яких підсвідомо тягнеться кожна особистість. За А.В. Фурманом, позитивне емоційне забарвлення при роботі з міні-підручником досягається внаслідок того, що кожна з його сторінок може бути оформлена (проілюстрована, розфарбована) самим читачем, що природно викликає зацікавленість учнів і закріплює їхнє бажання активно взаємодіяти з його змістом [35, с. 29]. Водночас емоційна функція зображень також реалізується шляхом створення цікавих ілюстративних проблемних ситуацій, котрі стимулюють тривалу пошукову діяльність школярів. Тоді реалізується можливість повнішого задіяння функціонального потенціалу ілюстрацій порівняно із текстом. Адже, передаючи ту ж саму інформацію, що і текст, ілюстрація легше схоплює і передає зміст, настроїв та емоційне забарвлення будь-якого епізоду чи теми в цілому, змінюючи форму кодування, а не обсяг інформації [18].

Крім основних функцій ілюстративний матеріал сприяє виконанню інших завдань: стимулює освітню діяльність школярів, фіксує закономірності й узагальнення, діагностує розумовий розвиток та креативний потенціал учнів (кросворди, ребуси тощо), а також відіграє роль взірця загальнолюдських норм і цінностей (оцінні судження, ідеали, ставлення,

вірування) [14]. Загалом цей матеріал повно виконує усі властиві йому функції лише за умови відповідності наступному комплексу вимог [див. 8]:

1) відповідність ілюстрацій змістові тексту; це означає, що на діалектичному рівні ілюстрації мають бути пов'язані з текстом і між собою;

2) аналітична всебічність і тематична довершеність;

3) доцільність розміщення у структурі підручника;

4) функціональність кожного зображення, що свідчить про наявність конкретної мети та можливість його практичного застосування; саме тому воно здебільшого супроводжується завданнями: “Придумай текст до малюнка”, “Віднайди сюжет малюнка в тексті”, “Розглянь та порівняй” тощо;

5) комплексність, за якою тематичний зображувальний ряд, або окрема ілюстрація мають розглядатися у певному контексті, тобто охоплювати сьогодення, минуле і майбутнє;

6) диференційованість зображень, що здійснюється відповідно до низки чинників: етнопсихологічний – врахування потреб національних меншин, особливостей традицій певного регіону; соціальний склад учнів (житель урбанізованого міста чи села) – малюнки ближчі до життя школярів мають вищу дидактичну цінність; рівень інтелектуального розвитку дітей та культури окремого соціуму;

7) комунікабельність, котра проектується як функціональна організація тісного образно-емоційного зв'язку між учнем та ілюстрацією, забезпечення розвитку зв'язного мовлення читачів.

Художнє оформлення підручника, будучи носієм і джерелом проблемно-діалогічних форм пізнання у свідо-

мості учня, несе інколи більше інформативне навантаження, ніж сам текст. Проте немає підстав замінити у структурі підручника диктатуру тексту на безроздільне панування ілюстративних матеріалів. Останні мають бути пов'язані з текстом поліфункціонально та поліпроблемно, спрощуючи розуміння його складних вузлів і допомагаючи долати неочевидні пізнавально-сміслові суперечності, які виникають підчас пошуково-інтуїтивної та оцінювально-нормативної діяльності читача [37]. Предметом окремого розгляду повинно стати питання кількісної оцінки різних типів ілюстрацій, а також пропорційності їх використання у структурі розвивального підручника. Проте вже на сьогодні чітко зрозуміло одне, що варіативний ілюстративний матеріал, поряд із текстом, – це вагома складова структури аналізованого підручника, що покликана забезпечити у єдності з іншими формами змісту гармонійний розвиток знань, умінь, норм і цінностей різних вікових груп учнів-читачів.

## ВИСНОВКИ І РЕКОМЕНДАЦІЇ

Проблема створення розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи залишається винятково актуальною і найменш розробленою з психолого-педагогічного погляду, незважаючи на певні наукові напрацювання. Це пояснюється тим, що більшість публікацій не є результатом глибокої аналітико-пошукової роботи, мало аргументовані або нереалістичні. Певні здобутки у вирішенні даного невідкладного питання досягнуті в теорії і практиці модульно-розвивального навчання, де розвивальний підручник, по-перше, відіграє роль

базового програмово-методичного засобу учня і, по-друге, концептуально вирішує синтезуючі пізнавально-регуляційні завдання. І це природно, адже, на думку А.В. Фурмана, між підручником і конкретною освітньою системою існує об'єктивна залежність: з одного боку, підручник – необхідна передумова ефективного функціонування такої системи, з іншого – створення жодної навчальної книжки не може бути відособленим, здійсненим за межами конкретної освітньої моделі, для котрої він, власне, і має бути практичним підтвердженням її зреалізування [37].

Для створення підручника нового покоління виняткового значення набуває процедура дотримання науково-практичних рекомендацій.

**А.** Відмова від присвоєвально-репродуктивної системи навчання і прийняття проблемно-діалогічного рівня викладу освітнього змісту, що в перспективі стимулюватиме активну пошукову діяльність учнів та дасть змогу уникнути уніфікованого, стереотипного засвоєння ними навчальної інформації. Для подолання псевдо-академізму традиційних підручників, котрий виявляється у подачі готових дефініцій, більша частина соціально-культурного досвіду, що міститься в розвивальному підручнику, має бути здобута учнями внаслідок самостійних емоційних, інтелектуальних, вольових та духовних зусиль через безперервну евристичну комунікацію і домінанту розмірковувань [30].

Специфіка текстових проблемно-діалогічних ситуацій, за А.В. Фурманом, полягає у тому, що за допомогою літературно-художніх і знаково-графічних засобів у підручнику моделюється повний функціональний цикл пізнавальної проблемності

(виникнення – становлення – розв'язання – зняття), який реалізується відразу після задіяння міні-підручника у психолого-педагогічний зміст розвивальної взаємодії [37, с. 47]. Навчальна книга за таких умов є засобом самоуправління і саморозвитку особистості учня, головно внаслідок його суб'єктної самоактивності та самотворення власної Я-концепції (за О.Є. Гуменюк).

**Б.** Позбавлення підручника надмірних складності, сухості, абстрактності може бути досягнуто шляхом звернення його автора до образного, емоційно-хвилюючого презентування освітнього змісту. Тоді розвивальний підручник буде цікавим і високочитабельним, спонукатиме учня до активної взаємодії з ним [30]. Використання емоційно-зabarвленого матеріалу, крім того, дає змогу істотно підвищити міцність запам'ятовування (активізація емоційної пам'яті) здобутих знань, умінь, норм і цінностей. Ця особливість людського мозку підпадає під дію закону інтересу В. Джемса, згідно з яким емоційно найяскравіші сторони предмета чи явища, що вивчаються, чинять найбільший опір забуванню [32, с. 43].

Пізнавальний інтерес – один із чинників підвищення мотивації освітньої діяльності школярів, котру вважають найістотнішим стимулом розвитку особистості. Основна перевага розвивального підручника над традиційним, на думку О.Є. Гуменюк, й полягає у тому, що він, подаючи у мінімізованому вигляді цілісний змістовий модуль як взаємодоповнення знань, умінь, норм і цінностей у різних способах кодування інформації, перш за все розвиває мотиваційно-смыслову сферу особистості [9, с. 95]. При розробці змісту, структури та

оформлення підручника думки автора мають прямувати від адаптивної методики через принцип добровільності до психологічного зліквідування стереотипу надмірної складності поданої інформації, який є стійкою внутрішньою перепоною на шляху ґрунтовного розуміння освітнього змісту у більшості школярів [29].

Емоційність, довірчий стиль викладу, звертання до особистих вражень і переживань учнів завжди стимулює у них пристрасне ставлення до навчального змісту. Тільки за таких умов діти сприймають підручник не як матеріал для вивчення, а як джерело яскравих вражень, роздумів і межових переживань [24]. Це підтверджує закономірність продуктивного функціонування кори великих півкуль людського мозку, яку експериментально довів І.П. Павлов: позитивні емоції тонізують роботу мозку, а негативні – гальмують і пригнічують його [24, с. 34].

Проте текст підручника і його ілюстративний матеріал не можуть і не повинні витримуватися на одній і тій же емоційній висоті, розкриватися з однаковою емоційною насиченістю [39]. А.В. Фурман задля чергування напруження і розслаблення (чуттєвого, розумового, вольового і духовного) пропонує застосовувати інноваційні психомистецькі технології подачі освітнього змісту, які забезпечують психодраматичний перебіг між-суб'єктної розвивальної взаємодії за правилами сценічного мистецтва (зав'язка – кульмінація – розв'язка). Набутий у такий спосіб навчальний і культурний досвід є для учнів не просто інформаційним багажем, а ще й внутрішнім чинником їхньої самоактивності [38, с. 27]. На ефективність даного прийому вказує і

О.М. Леонт'єв, який радить для інтригування читача використовувати у процесі конструювання підручника принцип творення детективних романів [32, с. 43], тобто закликає авторів долучити до навчальної книжки різноманітні пізнавальні ігри, цікаві задачі, а також широко використовувати інформацію регіонального, місцевого і родинного значення [35]. Водночас треба уникати надмірності у популяризації освітнього змісту. За О.Л. Соболевою, підручник має бути, з одного боку, добре зрозумілим, "прозорим" і чітким, а з іншого – володіти властивостями доброї головоломки, тобто бути побудованим за принципом єдності протилежностей [29, с. 54]. Звідси важлива вимога до розвивального підручника: він повинен гармонійно поєднувати раціональний та емоційний початки.

**В.** Переорієнтація цільових компонентів змісту освіти від "знаннєвого" підходу до особистісно та ментально зорієнтованого. Це означає розв'язання проблеми диференціації освітнього змісту та створення багаторівневих підручників, а відтак забезпечення їх доступності загалом [5; 23]. Актуальність зазначеної проблеми пов'язана з тим, що більшість авторів підручників під час їх створення намагаються якомога повніше подати наукову інформацію, збільшуючи кількість фактів, абстрактних понять, описів малозрозумілих явищ. При цьому ними не враховується те, що при збільшенні щільності матеріалу (за І.І. Безпальком) виникає інтерференція інформації, внаслідок якої значна її частина спотворюється, а інша взагалі стирається [4, с. 56].

У розвивальному підручнику проблема диференціації вирішується внаслідок здійснення смислово-

психологічної адаптації освітнього змісту до ментального досвіду та індивідуальних можливостей учнів, тобто сповідується ідея єдиної мети при багатоманітні конкретних шляхів її досягнення. Проблема диференціації освітнього змісту – надскладна і багатоаспектна, оскільки процеси сприймання інформації та мисленевого оперування нею є глибоко індивідуальними явищами. Тут рекомендується врахувати вік учня, його індивідуально-типологічні особливості й наявний рівень психосоціального розвитку, культурно-економічний статус родини та етнічні особливості середовища, в якому він проживає. Дидактично доступними і ментально прийнятними мають бути зміст і характер соціокультурного матеріалу, інтенсивність його викладу, технології, методи і засоби організації освітньої роботи школярів над цим матеріалом [35].

Г. Треба реалізувати розвитковий потенціал схематично-ілюстративного матеріалу підручника, який до цього часу не виправдано виконував лише естетичну та зрідка супроводжувальну функції. Для цього він має бути потужним проблемно-діалогічним джерелом освітнього процесу, що стимулює учня до безперервної пошукової активності та миследіяльності. Як не парадоксально, але за цих умов значно економиться навчальний час, передусім через те, що суцесивне сприйняття інформації (через текст) замінюється симультанним (через ілюстрацію), яке протікає у десятки разів швидше. Крім того, застосування засобів моделювання і схематизації дає змогу авторам максимально мінімізувати текстову частину підручника [25]. До того ж чергу-

вання двох типів сприйняття інформації збільшує зосередження довільної уваги учнів, поєднує переваги логічного та образного складових мислення, нарешті вдосконалює їхню пам'ять та уяву. Отож є реальна нагода підвищити продуктивність учнівської праці за інноваційної системи навчання.

Навіть текстові змістові модулі доцільно викладати на тлі інтригуючого ілюстрування. І лише після того, коли учень візуально побачить цілісний зміст теми, інформація набуде у його свідомості певного емоційного забарвлення, викличе глибоке зацікавлення і між ними виникне значеннєво-сміслова взаємодія, можна переходити до основної частини модульно-розвивального заняття – освітнього культуротворення з допомогою проблемних ситуацій, задач і запитань [31]. У зв'язку з цим А.В. Фурман зазначає, що архітектоніка змісту та оформлення підручника має моделювати повний функціональний цикл навчального модуля, причому спочатку пізнавальної та нормативної, а згодом ціннісно-естетичної та духовно-креативної проблемності (виникнення – становлення – розв'язання – зняття). Специфіка розвивального підручника якраз і полягає у стимулюванні надінтенсивної внутрішньої роботи учня над самим собою, за якої відбувається емоційно-когнітивна післядія моделей, схем, формул і малюнків, стимулюються межові переживання творчих злетів та критичної рефлексії і як наслідок відбувається культурне збагачення психічного світу особистості [35, с. 28]. Якщо ці вимоги будуть витримані, то учень обов'язково включиться в освітній процес і стане почергово його повно-

цінним суб'єктом, особистістю, індивідуальністю, універсумом. При цьому в нього, на переконання В.І. Костенка, буде долатися психологічна інерція, формуватися розумова культура, нешаблонне мислення, пришвидшуватися саморозвиток і самореалізація його особистості [19, с. 19]. Ось чому зміст, структура та оформлення підручника в діалектичній єдності повинні відображати проходження восьми основних етапів модульно-розвивального процесу і бути орієнтовним освітнім сценарієм, що описує не тільки стратегію (принциповий варіант реалізації моделі навчання), а й тактику розгортання розвивальних педагогічних взаємин [12]. Тоді є гарантія, що підручник стане засобом моделювання цих взаємин і спричинить прискорення інтелектуального, соціального, морального і духовного розвитку учня [9; 34; 35].

Отже, за А.В. Фурманом, розвивальний підручник переслідує принаймні чотири мети в оволодінні підростаючим поколінням соціально-культурним досвідом: 1) подати систему знань певної науки чи наукової галузі; 2) сформувати продуктивні способи (уміння, норми, прийоми тощо) свідомого оперування цими знаннями в типових, рекомбінованих і нових ситуаціях; 3) навчити дитину продуктивно мислити і розуміти, зважено діяти у складних ситуаціях та розвивати власні творчі здібності; 4) особистісно задіяти учня і вчителя у систему загальнолюдських цінностей та домогтися їхнього духовного осмислення через формат самоприйняття власного Я [37, с. 46]. Саме таке розуміння місця і ролі підручника дає право вважати його ефективним засобом навчання та дійовим механізмом культурного розвитку особистості школяра.

1. Атаханов Р. Системы начального обучения: учебники по математике и математическое образование учащихся // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 40–46.

2. Бекетова В.П. Разработка теории школьного учебника в ГДР // Новые исследования в педагогических науках. – №2 / Сост. И.К.Журавлев, В.С.Шубинский. – М.: Педагогика, 1988. – С. 27–31.

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

4. Беспалько И.И. Доступность учебного материала // Советская педагогика. – 1987. – №5. – С.53–57.

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

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

7. Ващенко Л. Який підручник біології нам потрібен? // Освіта України. – 2000. – 23 лютого. – № 8. – С. 5.

8. Горпинюк В.П. Ілюстративний матеріал підручника як складова його структури // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С.54–62.

9. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / За ред. А.В. Фурмана. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

10. Донской Г.М. Некоторые методические принципы отбора теоретических знаний в учебниках истории // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 71–89.

11. Журавлев И.К. К проблеме построения теории учебного предмета // Новые исследования в пед. науках. – М.: Педагогика, 1991. – Вып. 2. – С. 43–46.

12. Журавлев И.К. Учебник вчера, сегодня, завтра // Советская педагогика. – 1990. – №7. – С.44–49.

13. Зверев И.Д. О теории и практике разработки учебника // Советская педагогика. – 1990. – №1. – С.28–34.

14. Зверев И.Д. Школьный учебник: проблемы и пути их развития // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С.5–17.



15. Зорина Л.Я. Реализация функций учебника как дидактический ориентир его конструирования // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1987. – №2. – С. 37–40.
16. Зуев Д.Д. Учебная книга – источник становления личности школьника // Педагогика. – 1995. – №1. – С. 3–10.
17. Ильченко Л. Вчителю – сучасний підручник // Початкова школа. – 1999. – №12. – С. 21.
18. Карлаварис Б. Иллюстрации в школьных учебниках как средство воспитания учащихся // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 208–220.
19. Костенко В. Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 17–23.
20. Мешко О.І., Янкович О.І., Мешко Г.М. Короткий виклад курсу «Історія зарубіжної школи і педагогіки»: Навчальний посібник. – Тернопіль, 1997. – 82 с.
21. Микк Я.А. Параграф – структурная единица учебника // Советская педагогика. – 1986. – №7. – С. 54–56.
22. Монахов В. Десять заповідей підручника нового покоління // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 1998. – Грудень. – №48. – С. 2–3.
23. Монахов В.М. Как создать школьный учебник нового поколения // Педагогика. – 1997. – №1. – С.19–24.
24. Нечкина М.В., Лейбенгруб П.С. Роль учебника отечественной истории в воспитании и развитии учащихся // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 39–55.
25. Паронджанов В. Учебник XXI века: он может быть эффективнее в 8000 раз // Управление школой. – 1999. – Сентябрь. – №36. – С. 5–6.
26. Редько В.Г. Місце і роль підручника в навчанні іноземної мови в середній школі // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 41–47.
27. Савченко О. Сучасний підручник має готувати учня до самоосвіти // Освіта України. – 1996. – Грудень. – №19. – С. 3.
28. Скаткин М.Н. Об усилении воспитывающей и развивающей функций учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 20–38.
29. Соболева О.Л. Время писать новые учебники // Мир образования. – 1997. – №6. – С. 52–54.
30. Степанишин Б. Яким бути підручником з літератури? // Освіта. – 1998. – 30 вересня – 7 жовтня. – С. 3.
31. Степанишин Б. Яким бути підручником з літератури? // Освіта. – 1998. – 21–28 жовтня. – С. 10–11.
32. Філіппова Т.М. Підручник нового покоління: яким йому бути? // Рідна школа. – 1993. – №5. – С. 41–43.
33. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: “Навчальна книга – Богдан”, 1999. – 192 с.
34. Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника / А.В. Фурман, С.І. Атаманенко, В.В. Клименко, О.І. Цедик // Рідна школа. – 1993. – №1. – С.17–21.
35. Фурман А.В. Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 23–31.
36. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
37. Фурман А.В. Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 45–49.
38. Фурман А.В. Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі // Рідна школа. – 1997. – №2. – С. 25–34.
39. Шульце Г. Размышления о воспитательных возможностях учебника для социалистических стран // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 198–207.

Надійшла до редакції 15.07.2002.