

Психодидактика підручникотворення

ПСИХОЕКОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ
РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Андрій ГРНЯК

Copyright © 2003

Постановка суспільної проблеми. Постійне перевантаження учнів надмірним обсягом теоретичного матеріалу та страх перед недосяжно високою оцінкою пригнічують їх і спричиняють виникнення хронічних стресових ситуацій. У результаті сучасна школа є стійким джерелом негативних емоцій та викликає відчуження як учнів, так і вчителів. Підтвердженням цієї тези можуть бути хоча б результати медичного огляду школярів у 1998 році: в 90 % випускників наявні психічні та фізичні відхилення від норми [19].

Сучасні типові підручники внаслідок надмірного наповнення науковими фактами, явищами, спеціалізованою термінологією й академічним стилем їх подачі психічно і фізично травмують дітей. І це не дивно, адже за висловом Парацельса, тільки міра робить речовину ліками чи отрутою. Завдання психоекологічного підручника якраз і полягає у тому, щоб цілющий соціально-культурний досвід людства здобутий протягом багатьох віків у XXI столітті не перетворився на гірку отруту розчарувань, що вбиває в учнів природне бажання до пізнання нового, яке завжди асоціюється із світлом, добром та радістю.

Мета статті – обґрунтувати на теоретичному рівні психоекологічний потенціал розвивального підручника, виходячи із загальноосвітніх і похідних принципів наукового проектування його вітакультурного змісту.

Авторська ідея. Розвивальний підручник завдяки психоекологічному впливу на особу ліквідує насилля над психікою та оптимізує усі види діяльності учня, позбавляючи передумов для виникнення стійких негативних емоцій (відчуття примусу в навчанні, страх, відраза, стресові ситуації тощо). Презентований підручник активізує емоційну сферу школярів і сприяє впровадженню психомистецьких засобів розвивальної педагогічної взаємодії, а тому є бінарним за своїм призначенням. З одного боку, він позбавляє учнів психологічної інерції, негативних внутрішніх установок і самонавіювання (скажімо, “це надто складно, мені з цим не впоратись”) і перетворює його на активного співтворця освітнього процесу, постійно стимулюючи позитивні емоції, бажання пошуку, внутрішню мотивацію, з другого – зменшує кількість випускників шкіл з фізичними патологіями внаслідок відтворення втраченого балансу у системі “НАСТРІЙ – ЗДОРОВ’Я”, що пропедевтично забезпечує довголіття людини.

Сутнісний зміст: у результаті ґрунтовного аналізу принципів наукового проектування соціально-культурного змісту розвивального підручника окреслюється чинники, що вказують на його значний психоекологічний потенціал та висвітлюються конкретні психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку останнього, обґрунтовуються норми про-

ектування змісту, структури та оформлення інноваційного підручника як базового програмово-методичного засобу учня, що стимулює його внутрішню вмотивовану активність (пізнавальну, нормотворчу, психосмислову, рефлексивну) та задіює внутрішні механізми саморегулювання і саморозвитку.

Ключові слова: *розвивальний підручник, психоекологічний потенціал, модульно-розвивальна система, освітній зміст, принципи проектування соціально-культурного змісту, психомисецькі технології, поліпроблемний виклад, полікодований зміст, розвивальна взаємодія, саморозвиток.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. 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 окремі науковці та автори підручників намагаються створити новий – від спрямування до технології застосування – підручник, орієнтуючись на застарілу класно-урочну систему навчання. При цьому ними не береться до уваги те, що 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 книги не може бути відособленим, здійсненим за межами конкретної освітньої моделі [29].

Розробка теорії, методології та технології презентованого розвивального підручника здійснюється в експериментальному контексті модульно-розвивальної системи навчання як інноваційної освітньої моделі гуманно-особистісного спрямування та вітакультурного змісту. Автором цієї системи навчання і водночас творцем теоретико-методологічних засад сучасної розвивальної книжки є А.В. Фурман [27; 29; 32].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Глибинні, сутнісні відмінності між класно-урочною і модульно-розвивальною системами навчання очевидні, а отже, і між їхнім методично-засобовим забезпеченням та першочергово – між підручниками. Традиційна модель організації навчального процесу максимально адаптована до авторитарної адміністративно-управлінської системи, тому природно стимулює розробку підручників, що відповідають її суті і працюють на виконання єдиного надзавдання – дати підростаючому поколінню якомога більше знань [29]. Створення сучасного розвивального підручника на засадах застарілих методології і технології, що вичерпали свій продуктивний потенціал, на наш погляд, марна справа, оскільки у ньому зародково немає місця учнівській ініціативі, творчості та самореалізації позитивної Я-концепції. На відміну від традиційної навчальної книжки зміст, структура та оформлення інноваційного розвивального міні-підручника спроектовані таким чином, що дають змогу уникнути орієнтації на середнього учня, “підгонки” його під єдиний стандарт, жорсткі поведінково-мисленнєві рамки. Внаслідок цього усувається насилля над психікою наступника як особистості, головним шляхом звернення до його ментальних, індивідуальних та вікових особливостей. Саме тому **надзавдання цієї статті** – обґрунтувати психоекологічний потенціал розвивального підручника.

У цьому контексті найпоказовішим є такий факт: сьогодні складність навчального матеріалу у першому класі така сама, як двадцять років тому була у п'ятому. Тоді запитується: а чи змінилася психофізіологія дітей за ці роки? Відповідь очевидна: інформаційно-трансляційна модель шкільництва продовжує глумитися над дитячим організмом, руйнувати внутрішній світ переважної більшості відкритих до життя наступників, котрі постійно перебувають у стані інформаційного, або емоційного перенапруження [26, с. 8].

Виклад основного наукового матеріалу дослідження. Психоекологічний аспект підручникотворення характеризується сукупністю чинників, що вказують на відповідність змісту, структури та оформлення навчальної книжки реально існуючим психічним процесам, які актуалізуються під час індивідуалізованої освітньої діяльності школяра. Розвивальний підручник психологічно організовує пізнавальну діяльність наступників, враховуючи суб'єктну природу їхнього мислення, зокрема особливості глибокого розуміння змістового модуля. Це стає можливим унаслідок того, що його **змістова частина** проектується у чіткій відповідності до основних етапів цілісного модульно-розвивального процесу, який містить у своїй центральній оргсхемі всі фази процесу розуміння учнями освітнього змісту. Так, за Г.Г. Гранік, це: “зародження установки на розуміння; виникнення запитання, його словесне формулювання у вигляді задачі та її прийняття; висунення гіпотези або гіпотез, їх оцінка та перебирання, перевірка гіпотези; підсумок розуміння, формулювання судження, яке є відповіддю на вихідне питання” [7, с. 48]. Згідно з цією послідовністю процесу розуміння завжди передуює виникнення установки. Саме установка – причина активізації психічної системи і цілеспрямованого протікання процесу розуміння, наслідок сукупності інтересів чи мотивів, потреб чи емоційних станів. Ця передумова створює підґрунтя для його повноцінного функціонування і якнайповніше втілюється у *чуттєво-естетичному етапі* модульно-розвивального циклу. Психодідактичною метою цього етапу є забезпечення психологічної готовності учня до розвивальної взаємодії з підручником. По-ставлена мета досягається змістом і відповідним оформленням підручника, що спричинюють довірливий потік позитивних емоцій та зосереджують увагу учня на найцікавіших фактах відповідної

науки чи окремої сфери соціально-культурної практики [7; 8; 30].

Перша фаза процесу розуміння – “зустріч” учня з пізнавальною проблемністю під час намагання вирішити інтелектуальне завдання. За С.Л. Рубінштейном, “виникнення питання – перша ознака початку роботи думки і зародження розуміння”. Розвиваючи ідею суб'єктивної трудності як “психічного старту” процесу розуміння, Л.М. Веккер визначає питання як “інформацію про дефіцит інформації” [7, с. 47]. Ця частина першої фази процесу розуміння відповідає першому, *установчо-мотиваційному етапу* модульно-розвивального процесу, квінтесенцією пошуково-розвивальної взаємодії якого, за А.В. Фурманом, є ситуативно вмотивований пошук учнями реальних соціальних, наукових та особистих проблем, їх осмислення і грамотна постановка [30, с. 15].

Постановка запитань у розвивальному підручнику характеризується високим ступенем проблемності, оскільки різні за своїм змістом питання по-різному позначаються на пусковій мисленевій активності: чим складніше для учня завдання, тим вища його активність. Однак при відборі і структуруванні змісту розвивального підручника не можна нехтувати принципами доступності та адекватності, оскільки надто важка інтелектуальна перешкода може призвести до цілковитої відмови від її подолання [5; 7; 27]. До того ж намагання збільшити у підручнику щільність матеріалу чи невиправдано підвищити його складність, неминуче призводить до інтерференції інформації, внаслідок якої, за І.І. Беспальком, її значна частина спотворюється, а інша взагалі стирається [1, с. 56].

Завершенням першої фази процесу розуміння є постановка на основі проблемного питання мисленевої задачі (семантична система кодування інформації). За Г.Г. Гранік, “потреба участі мовленнєвого компонента вже на почат-

ковій фазі процесу пов'язана з тим, що проблема, словесно оформлена, стає чітко усвідомленою". С.Л. Рубінштейн з цього приводу також зазначає: "Сформулювати, у чому суть питання, – означає уже підняти до певного розуміння" [7, с. 47].

Наступна фаза процесу, спрямована на розуміння – висування і перебирання гіпотез, котрі є рушійною силою мислєдїяльностї, під час розгортання якої і процесує акт розуміння. За наявностї кількох гіпотез учнями здійснюється їх аналізування та приписується *попередня оцінка* ймовірностї кожного варіанта. Друга фаза процесу розуміння реалізується на *змістово-теоретичному етапі* модульно-розвивального циклу, одне із завдань якого (за О.Є. Гуменюк) – здобуття учнями знань шляхом психологічно організованої дослідницької діяльності, тобто доведення чи спростування гіпотез щодо способів розв'язування навчальних проблем [8, с. 40].

Завершальною ланкою процесу розуміння є остаточна перевірка гіпотези та формулювання на її основі судження, котре має свій мовленнєвий еквівалент – закінчене речення, що містить відповідь на поставлене проблемне запитання, або вирішення поставленої задачі, за С.Л. Рубінштейном [7, с. 48]. Повне втілення цієї фази відбувається на *оцінно-смісловому етапі* модульно-розвивального процесу, для якого притаманна актуалізація механізмів самооцінювання та самоконтролю перебігу мисленнєвого експериментування і ситуативної рефлексії [30]. Відтак квінтесенція третього етапу функціонування навчального модуля, за О.Є. Гуменюк, – організований пошук нових смислів і похідних теоретичних залежностей, яким, власне, й завершується пізнавально-емоційний період розвивальної взаємодії і наступає нормативно-регуляційний [8, с. 42].

Значним психоекологічним потенціалом володіє і **структура** розвиваль-

ного підручника. Принципи, методика та процедура його структурування нами докладно обґрунтовані у попередніх публікаціях (див. [5; 5a]). Проте залишається до кінця не вивченим потенціал складових частин навчальної книжки, що розглядаються на мікрорівні (використання заголовків, місце розташування в розділі різних за призначенням запитань та завдань тощо). Найдрібніші структурні елементи підручника, що зазвичай не беруться до уваги у процесі конструювання традиційної книжки, мають з погляду психологічної науки величезний нереалізований потенціал. Так, наприклад, вдало підібраний заголовок виконує низку складних психолого-педагогічних функцій.

По-перше, заголовок є потужним чинником актуалізації певного кола знань, що наявні у життєвому досвіді учня. Саме тому він має бути простим, чітко сформульованим й уособлювати квінтесенцію освітнього змісту розділу чи теми, що вивчається. Призначення такого заголовку – ознайомити школяра з проблемою ще до взаємодії із основною текстовою частиною.

По-друге, заголовок має збуджувати цікавість читача і бути базовою установкою на вивчення теми. З цією метою Г.Г. Гранік пропонує формулювати заголовки у вигляді запитання, що стане пусковим механізмом, "стартом" процесу активної взаємодії учня з текстом [7, с. 49]. Такий заголовок можна вважати установчим текстом. Останній – це своєрідні "позивні" аудитивного тексту, його реклама. Вона має містити фасцинативний момент, "захоплюючий увагу гачок", завдання якого полягає в тому, щоб привернути увагу учнів, за Т.В. Каріхом [13, с. 201]. Відтак, мета заголовку-запитання – стати причиною наміру наступника усунути дефіцит інформації шляхом оволодіння вітакультурним досвідом, необхідний фрагмент якого міститься в основній текстовій частині.

По-третє, вже при читанні заголовка, сформульованого у вигляді запитан-

ня, на думку Л.І. Каплан, учень прагне висунути гіпотезу про зміст тексту, а наступна взаємодія з теоретичним матеріалом освячується наміром її перевірити [7, с. 49].

По-четверте, заголовок забезпечує значне усвідомлення того, що складає зміст теми, внаслідок чого основна суть розумово досягнутого утримується в робочій пам'яті школяра упродовж всього читання.

Під час процесу проектування розвивальних підручників поруч з розробкою системи заголовків значну увагу автори приділяють формуванню і розміщенню у структурі теми чи розділу різноманітних за призначенням запитань. Теоретичний матеріал традиційної навчальної книжки зазвичай організований так, що останні містяться в кінці теми і виконують невиправдано малу функцію закріплення, яке проходить у формі репродуктивного відтворення пасивно засвоєних знань. За розташуванням у структурі розвивального підручника всі запитання поділяються на:

1) запитання, що випереджують текст. Завдяки їм учень стає особисто причетним до складних проблем, котрі розглядаються на модульному занятті, і пристрасно усвідомлює можливі способи їх розв'язання. Окрім цього, вони є засобом акцентації опорних змістових частин тексту, тому надзвичайно потрібні у підручниках для молодшого шкільного віку, оскільки в перші роки навчання діти володіють дуже малим рівнем вибірковості, тобто їм важко визначити головний об'єкт, на якому вони мають зосередити увагу [4]. Продумана система випереджувальних запитань також дає значний ефект у середній та старшій школі. Їх використання дає змогу стимулювати активні мисленнєві процеси школяра, запобігти механічному сприйняттю теоретичного матеріалу, формувати потребу у взаємодії з ним тощо;

2) запитання, що чергуються з текстом, сформульовані в явній чи прихованій формах. Вони усувають однотипний

монологічний виклад змісту традиційного підручника, 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 точного самоконтролю, що є одним із засобів формування учнівської уваги. Система запитань, розташованих у середині текстового компонента підручника, спроможна не тільки підвищити пізнавальну, нормотворчу і духовну різновиди активності учня, а й продуктивно виконувати інші методичні завдання:

а) тренування робочої пам'яті учня з допомогою запитань, відповіді на які в явній чи прихованій формах містяться в тексті, проте відсунуті у часі. За Г.Г. Гранік, запитання упродовж читання мають утримуватися в робочій пам'яті. При постійному тренуванні таке багаторазове утримування інформації привчає учня не здійснювати передчасного її скидання [7, с. 58];

б) 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, зітреться раніше, ніж відбудеться його консолідація, тобто наступить ретроактивне гальмування. Щоб досягти одночасно цих завдань доцільно друкувати тексти підручника з переривами у тих місцях, де в учня має виникнути запитання чи визріти відповідь на нього у формі судження. Переривання забезпечує час на драматично-рефлексивне проживання учнем здобутих знань, умінь, норм і цінностей шляхом індивідуального занурення у внутрішньо зорганізований вітакультурний простір [7; 27; 32];

3) запитання, що завершують текстову частину 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.

Аналіз психоекологічного потенціалу розвивального підручника був би неповним, якщо не обґрунтувати психолого-педагогічні і методично-засобові завдання, що виконує його **оформлення**. В окремій статті (див. [5]) ми здійснили класифікацію образного та необразного оформлення навчальної книжки, ґрунтовно дослідили функції позатекстового компонента підручника й описали комплекс вимог щодо його конструювання.

На сьогодні ситуація, що склалася навколо питання оформлення підручників, є результатом стереотипу, за яким цей структурний елемент 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 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 ледь помітних відтінків, найменших штрихів. На справедливості цієї тези вказують новітні наукові досягнення у сфері медицини і психології, а також практичні результати застосування аромо- та кольоро-терапії. Вони переконують у тому, що вміло підібрана гама кольорів, навіть при відсутності змістового навантаження малюнка, діє як потужний антидепресант, стабілізує діяльність нервової системи, знімає втому, стрес, дратівливість, виконує роль м'якого стимулятора творчих можливостей, пам'яті [2].

Щоб реалізувати свій розвивальний потенціал схематично-ілюстративний

матеріал має бути потужним проблемно-діалогічним джерелом освітнього процесу, котрий стимулює учня до безперервної пошукової активності та мислєдіяльності. За цих умов з'являється змога значно зекономити навчальний час, передусім через те, що суцєсивне 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 [19]. До того ж чергування двох типів сприйняття інформації збільшує зосередження довірливої 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 [5].

Деякі науковці невиправдано вважають, що оформлення як структурний елемент підручника може бути переважачим, або рівнозначним щодо тексту тільки для молодших школярів, а для середньої та старшої школи ілюстративно-схематичний матеріал має обмежуватися супроводжувальним чи естетичним рівнями. Проте це далеко не так. Учням старшої вікової категорії ілюстрації мають допомагати виявляти ознаки й аспекти абстрактних понять, розвивати аналітичні, порівняльні та оцінкові судження тощо. Позатекстовий компонент розвивального підручника також є дієвим чинником уявотворчої діяльності старшокласників, котра дає особливо позитивний результат при вивченні ними абстрактних понять та предметів матеріального світу, що рецепторно не сприймаються (електрони, молекули, клітини організму, енергія тощо) (*рис.*).

У традиційному підручнику повідомлене учням теоретичне поняття зазвичай безпосередньо набуває форми абстрактної знакової моделі (формула, символ, умовне позначення тощо), що покликана забезпечити перенесення

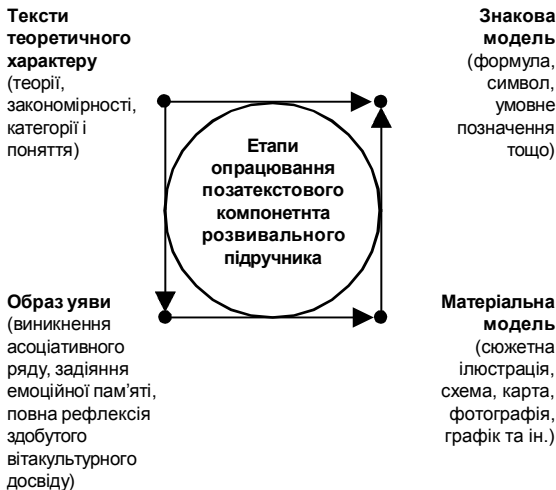


Рис.

Позатекстовий компонент розвивального підручника як чинник розвитку уявотворчої діяльності учня

нової інформації у внутрішній план (процес інтеріоризації) [23]. Навпаки, у розвивальному підручнику цей процес опосередкований ще додатковими двома фазами:

– виникнення образу уяви. Оволодіння теоретичним матеріалом супроводжується виникненням в учнівській уяві асоціативного ряду, задіянням емоційної пам'яті та повною рефлексією здобутого вітакультурного досвіду;

– візуальна взаємодія з матеріальною моделлю (сюжетна ілюстрація, схема, карта тощо), що міститься у підручнику чи може бути зображена (розмальована) самим читачем, природно викликає його зацікавленість і закріплює бажання активно контактувати з вітакультурним змістом на психосеміологічному рівні [27]. При цьому відбувається чергова зміна системи кодування інформації, що дає змогу учневі вільно переходити від логічного мислення (ліва півкуля головного мозку) до образного (права півкуля). Двоаспектне звернення до обох півкуль синхронізує роботу мозку як надскладної багатфункціональної системи [22]. До того ж зміна інтелектуальної діяльності учня зменшує потребу надмірно

зосереджувати довільну увагу, забезпечує різностороннє оволодіння теоретичним матеріалом, а відтак підвищує доступність освітнього змісту. Чергування тексту з ілюстративним матеріалом позитивно позначається на міцності оволодіння учнем унормованим суспільним досвідом, оскільки мнемонічна властивість його психіки зростає внаслідок одночасного звернення до емоційної та образної видів пам'яті. Відчуття – це найнадійніший провідник пам'яті, а тому насичене відчуттями наочне сприймання освітнього змісту приведе до міцного оволодіння ним.

Отже, акт пізнання – це завжди єдність чуттєвої і раціональної його психоформ. За О.Л. Соболевою, 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 припущення ролі оформлення підручників є штучним і неправомірним, оскільки сутнісно суперечить мисленнєвій природі людини [22, с. 53].

ВИСНОВКИ

Розвивальному підручнику властивий значний психоекологічний потенціал, що формовивається у сукупності психолого-педагогічних ознак:

1) стимулювання внутрішньо вмотивованої пізнавальної, нормотворчої та рефлексивної (духовної) активності учня внаслідок суб'єктивної участі останнього в освітньому процесі як творця особистого вітакультурного розвитку (*принципи причетності та динамічності*);

2) здійснення психолого-сміслової адаптації освітнього змісту до ментального досвіду та індивідуальних особливостей учнів певного віку (*принцип доступності та адекватності*);

3) вивільнення особистісних можливостей учня внаслідок позбавлення його відчуття обов'язковості освітнього

процесу, уникнення пов'язаних з ним страхів і травмуючих переживань, а також формування стійких позитивних емоцій до освітньої діяльності, котрі є запорукою підтримання гармонійного взаємозв'язку у системі "НАСТРІЙ – ЗДОРОВ'Я" (*принцип гуманності*);

4) організація змісту і структури міні-підручників дає змогу кожному учневі вільно обирати різні стратегії, методи і прийоми активної взаємодії з полікодованим освітнім текстом, орієнтуючись на свій ментальний досвід, пізнавальні інтереси і власні завдання самореалізації (*поліваріативність підручника*);

5) моделювання у підручнику з допомогою літературно-художніх і знаково-графічних засобів повного функціонального циклу пізнавальної проблемності (виникнення – становлення – розв'язання – зняття), що реалізується відразу, як тільки підручник задіяний у структуру міжсуб'єктної взаємодії (*поліпроблемність викладу*);

6) чергування у процесі освітньої діяльності учнів напруження і розслаблення (чуттєвого, розумового, вольового і духовного) внаслідок застосування інноваційних психомистецьких технологій подачі освітнього змісту, які забезпечують психодраматичний перебіг міжсуб'єктної розвивальної взаємодії за правилами сценічного дійства (зв'язка – кульмінація – розв'язка);

7) врахування особливостей психічного сприйняття різновіковими групами форми і кольору зображень позатекстового компонента підручника і використання переваг чергування сукцесивного й симультанного сприйняття інформації (*полікодованість змісту*).

Отож, зміст, структура та оформлення інноваційного розвивального підручника повно відповідають людиноутворювальній функції освіти, що, за Є.В. Бондаревською [31, с. 28], полягає у збереженні та відновленні екології особи (тілесного і духовного здоров'я, сенсу життя, внутрішньої свободи, моральності).

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

2. БИС – биоинформационная система оздоровления // Наша марка: департамент информации и разработки новых видов продукции. – 2002. – №11. – С. 4.

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

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

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

5а. 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.

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

7. 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.

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

9. Гуржій А., Бурда М., Волинський В. Навчальний підручник для 12-річної загальноосвітньої школи // Освіта України. – 2001. – 30 травня. – С. 10.

10. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18–44.

11. Зуев Д.Д. Учебная книга – источник становления личности школьника // Педагогика. – 1995. – №1. – С.3–10.

12. Ільченко Л. Вчителю – сучасний підручник // Початкова школа. – 1999. – №12. – С. 21.

13. *Карих Т.В.* Некоторые предложения по совершенствованию учебника английского языка // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 198–201.
14. *Карлаварис Б.* Иллюстрации в школьных учебниках как средство воспитания учащихся // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 208–220.
15. *Комісаров В.О.* Соціально-культурний простір експериментальної школи / За ред. проф. Фурмана А.В. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
16. *Костенко В.* Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 17–23.
17. *Кузнєцов Ю.* Філософія підручника / Освіта. – 2002. – 15 листопада. – С. 3–6.
18. *Кузнєцова Л.М.* Дидактические функции системы заданий в учебнике неорганической химии // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 114–120.
19. *Паронджанов В.* Учебник XXI века: он может быть эффективнее в 8000 раз // Управление школой. – 1999. – Сентябрь. – № 36. – С. 5–6.
20. *Савченко О.* Сучасний підручник має готувати учня до самоосвіти // Освіта України. – 1996. – Грудень. – № 19. – С. 3.
21. *Скаткин М.Н.* Об усилении воспитывающей и развивающей функций учебника // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – С. 20–38.
22. *Соболева О.Л.* Время писать новые учебники // Мир образования. – 1997. – № 6. – С. 52–54.
23. *Сорокин В.В., Гузей Л.С., Суворцева Р.П.* Концепция и методические принципы создания учебника по неорганической химии // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 166–174.
24. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – К.: Радянська школа, 1986. – 143 с.
25. *Філіппова Т.М.* Підручник нового покоління: яким йому бути? // Рідна школа. – 1993. – № 5. – С. 41–43.
26. *Фурман А.В.* Ми творимо майбутнє сьогодні! // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 4–10.
27. *Фурман А.В.* Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 23–31.
28. *Фурман А.В.* Психодіагностика особистісної адаптованості: Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
29. *Фурман А.В.* Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 45–49.
30. *Фурман А.В.* Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів // Рідна школа. – 1998. – № 10. – С. 11–22.
31. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
32. *Фурман А.В.* Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі // Рідна школа. – 1997. – № 2. – С. 25–34.
33. *Цукерман Г.А.* Две фазы младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 45–67.

Надійшла до редакції 3.03.2003.