

Генсіцька-Антонюк Н. О., ст. викладач (Рівненський державний гуманітарний університет)

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ТЕОРІЇ ПІДРУЧНИКА ТА ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСАД ЙОГО СТВОРЕННЯ

***Анотація.** У статті досліджено шкільний підручник як історико-педагогічний феномен. Розкрито основні аспекти теорії підручника та підходи до розроблення дидактичних засад його створення. Виокремлено дидактичні функції шкільного підручника. Визначено основні проблеми творення підручника. Запропоновано конкретні рекомендації для підвищення зрозумілості і ефективності сприйняття та розуміння тексту підручника.*

***Ключові слова:** шкільний підручник, функціональний підхід, творення підручника, принципи навчання.*

***Аннотация.** В статье исследован школьный учебник как историко-педагогический феномен. Раскрыты основные аспекты теории учебника и подходы к разработке дидактических принципов его создания. Выделены дидактические функции школьного учебника. Определены основные проблемы процесса создания учебника. Предложены конкретные рекомендации для повышения ясности и эффективности восприятия и понимания текста учебника.*

***Ключевые слова:** школьный учебник, функциональный подход, процесс создания учебников, принципы обучения.*

***Annotation.** In the article the school textbook as a historical and pedagogical phenomenon is investigated. The basic aspects of textbook formation theory and approaches to developing of didactic principles of its creation are revealed. The didactic functions of school textbook are described. In addition, the article singled out the main problems of textbook formation. The specific recommendations on improving the clarity and effectiveness of perception and comprehension of the textbook are proposed.*

***Keywords:** school textbook, functional approach, textbook formation, learning principles.*

Сучасні дослідження засвідчують не завжди високу якість вітчизняних шкільних підручників. З-поміж типових недоліків відзначають: невідповідність європейським стандартам, віковим, психологічним і гендерним особливостям дітей, перевантаженість матеріалами, відсутність спрямованості на набуття стимулів до навчання тощо. Тому, здійснення

нових кроків до модернізації навчальної книги, удосконалення змісту, структури та методичного оснащення сучасного підручника є одним з найважливіших завдань сучасної вітчизняної освіти, які неможливі без урахування досвіду з цієї проблеми.

Зміст шкільних підручників був предметом вивчення В. Беспалька [1]; сутність, роль та місце підручника у навчально-виховному процесі досліджували Д. Зуєв [2; 3], І. Лернер [4]; розробку теоретичних і практичних питань підготовки шкільних підручників здійснювали Я. Мікк [5], дидактичну модель навчальних предметів та її реалізацію у структурі й змісті підручника вдосліджували І. Підласий [6]; процес творення підручника у галузі освіти України в умовах державної незалежності досліджувала Я. Кодлюк [7].

Предметом дослідження нашої статті є шкільний підручник як історико-педагогічний феномен.

Основне завдання статті – розкрити основні аспекти теорії підручника та підходи до розробки дидактичних засад його створення, розкрити основні проблеми творення підручника.

Підручники й навчальні посібники, як стверджує відомий російський педагог В. Краєвський, – це не що інше, як інформаційна модель навчання, своєрідний сценарій навчального процесу. Вони відбивають теорію й методику навчання, те коло знань, умінь і навичок, загальної культури й досвіду діяльності людини, які забезпечують формування духовної сутності особистості [8].

У педагогічній літературі В. Беспальком та Д. Зуєвим розкрито теорію підручника та обґрунтовано різні підходи до визначення його дидактичних засад [1; 2]. Як вважає відомий російський педагог Д. Зуєв, теорія шкільного підручника – це «система глибокого наукового обґрунтування головних його параметрів, яка покликана вивчати закономірності створення навчальної літератури, сприяти її розвитку» [2, с. 250].

Особливо важливою є теза вченого про те, що об'єктом дослідження теорії підручника є не лише змістовий бік предмета, але й закономірності конструювання матеріальної основи підручника – власне книги.

Зокрема, В. Беспалько розглядає підручник як засіб, за допомогою якого моделюються основні властивості педагогічної системи, а згодом, відповідно до моделі, організовується навчальний процес [1].

На думку Д. Зуєва та І. Лернера концептуальною основою теорії шкільного підручника можна вважати положення про дворівневу структуру теорії підручника [2; 4]. Перший рівень – загальнотеоретичний (загально-дидактичний) – визначає універсальні принципи конструювання навчальної книги. Другий рівень – методичний – реалізує загальні положення побудови книги щодо розробки конкретного підручника з урахуванням особливостей навчального предмета, вікових особливостей учнів, типу школи тощо. І. Лернер зазначає, що підручник має бути

стратегічною та методичною моделлю навчального процесу та відобразити систему навчання [4].

Виходячи з цього, підручник як основний засіб навчання та модель навчального процесу має спиратися як на загально-дидактичні, так і на власне методичні принципи навчання. Сучасна дидактика виділяє такі дидактичні принципи: активізації пізнавальної діяльності учнів, усебічного розвитку особистості, цілісного впливу навчально-виховного процесу, природо-відповідності організації навчання, науковості, доступності, системності та послідовності у навчанні, наступності та перспективності, взаємозв'язку навчання і розвитку, мотиваційного забезпечення навчального процесу, співробітництва, індивідуалізації та диференціації навчання, наочності, міцності та дієвості результатів навчання, активності, виховуючого навчання, свідомості, інтенсивності, оптимізації, міжпредметної кооперації, міжкультурної взаємодії тощо [4].

На думку Я. Кодлюк, для сучасної теорії підручника концептуальним є положення про його двоєдину сутність, за яким підручник повинен відображати змістовий та процесуальний бік навчального процесу, тобто зміст і завдання навчання, а також методи, прийоми та організаційні форми навчання. Ярослава Петрівна вважає, що шкільний підручник – «це вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будеться на засадах домінуючої концепції навчання» [7, с. 11].

В. Краєвський, Д. Зуєв та І. Лернер вважають, що серед підходів до визначення дидактичних засад підручника особливе місце займає *функціональний підхід* [2; 4; 8]. Зазначені вчені розробили структурно-функціональну модель підручника, визначили структурні компоненти навчальної книги на основі їх функціонального аналізу [3]. Цей підхід заснований на глибокому аналізі дидактичних функцій підручника, його структури, змістового та процесуального забезпечення. Саме це й зумовило вибір функціонального підходу як основи аналізу дидактичних засад підручників з математики окресленого періоду.

Д. Зуєв виділив й описав такі *функції* шкільного підручника:

– *інформаційна*, яка покликана забезпечити учнів необхідною й достатньою інформацією, що формує світогляд дітей, сприяє духовному розвитку й практичному освоєнню ними світу. Інформація включає види знань з конкретного навчального предмета та види діяльності, спрямовані на засвоєння цих знань. У контексті основних дидактичних функцій виділяють такі види знань: про навколишній світ, про способи діяльності, про цінності, які мають бути запрограмовані у підручниках для школи з урахуванням вікових і гендерних особливостей школярів та їхнього соціального досвіду;

– *трансформаційна*, яка пов’язана з педагогічною переробкою наукових знань, що підлягають засвоєнню);

– *систематизуюча*, яка реалізує вимогу обов’язкового систематичного й послідовного викладу матеріалу відповідно до логіки навчального предмету;

– *закріплення й самоконтролю*, яка передбачає надання можливості для повторного вивчення матеріалу та формування в учнів міцних знань, які можуть служити фундаментом при їх подальшому поповненні у процесі самоосвіти;

– *інтегруюча*, відповідно до якої підручник допомагає дитині додавати до викладених у ньому знань додаткову інформацію із суміжних наук. Ця функція представлена ще й тим, що в зміст навчального предмета входять основи наук, а не самі науки;

– *координуюча*, яка передбачає залучення в процесі роботи над навчальним матеріалом різноманітних засобів навчання (довідників, задачників, карт, ілюстрацій, фільмів, навчальних посібників та ін.);

– *розвивально-виховна*, за якою здійснюється духовно-ціннісний вплив змісту підручника на учнів. Розвивальний вплив підручника на особистість учня здійснюється у таких напрямках: розвиток психічних процесів, формування загально-навчальних умінь і навичок, розвиток творчих здібностей. Виховна функція підручника полягає в належному відображенні в ньому досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. У зв’язку з цим актуалізується, з одного боку, проблема відбору цінностей, які мають бути зафіксовані у підручниках, адресованих учням, а з іншого – включення ціннісно-орієнтованого матеріалу у зміст навчальної книги [3].

Натомість український педагог І. Підласий виокремлює такі три дидактичні функції підручника:

– *мотиваційну*, яка полягає у створенні таких стимулів для учнів, які спонукають їх до вивчення певного предмета, формують інтерес і позитивне ставлення до роботи;

– *інформаційна*, яка дозволяє учням розширювати обсяг знань усіма доступними способами подання інформації;

– *контрольно-коригувальна (тренувальна)*, яка передбачає можливість перевірки, самооцінки й корекції ходу й результатів навчання, а також виконання тренувальних вправ з метою формування необхідних умінь і навичок [6].

На нашу думку, найбільш усебічно і системно виокремлено функції шкільного підручника в «Енциклопедії освіти»:

– *інформативна*, відповідно до якої шкільний підручник є джерелом інформації, обов’язкової для засвоєння учнями, розкриває основний зміст освіти, містить готовий опис явищ, предметів або їх пояснень, фотографії, малюнки, моделі, діаграми, схеми, рекомендації, тести для контролю за результатами навчання);

– *трансформаційна*, яка повніше за інші засоби навчання втілює державну навчальну програму, конкретизує і розвиває її, детермінує зміст освіти та його дозування;

– *систематизуюча*, яка має забезпечувати чітку й послідовну систематизацію програмового навчального матеріалу та сприяти навчанню школярів прийомом і методам систематизації знань);

– *дослідницька*, відповідно до якої навчальна інформація, подана в підручнику може мати проблемний характер і спрямовувати учнів на самостійне вирішення проблем;

– *практична*, за якою здійснюється підготовка учнів до практичного застосування засвоєних знань через систему вправ, які сприяють відпрацюванню різноманітних практичних навичок;

– *самоосвітня*, згідно якої користування підручником стимулює інтерес учнів до подальшого самостійного навчання, дослідження і самоосвіти; пробуджує в учнів розвиток пізнавальних, технічних і художніх здібностей, їх зацікавленості та позитивної мотивації у процесі навчання [9, с. 1005].

Функціональний підхід дає змогу встановити функціональне навантаження кожного структурного компоненту, зв'язок між ними, іншими словами, розробити структурно-функціональну модель підручника. Цей підхід є найбільш конструктивним на сучасному етапі розвитку підручника.

Відомий радянський методист Я. Мікк визначив три головні, на його думку, проблеми творення підручника:

1. *Створення підручника як комплексна проблема педагогічної науки та освітньої практики*. Підручники великою мірою формують культуру мовлення та мислення, виховують учнів. Це – особливі книги, які потребують особливої підготовки. Неможливо створити досконалий підручник одній людині. Існує велика кількість різноманітних вимог: необхідно відобразити сучасний стан розвитку науки, техніки, культури; матеріал повинен виховувати школярів, організовувати їхню самостійну роботу, розкривати міжпредметні зв'язки, враховувати рівень попередніх знань, розвивати навички та уміння тощо. Це може зробити лише колектив різних фахівців. Крім того, педагогічній і психологічній наукам необхідно виробити загальні принципи і конкретні методи роботи для всіх авторів підручників, а потім їх апробувати на практиці.

2. *Основні психолого-педагогічні вимоги до підручників*. Важливою вимогою до підручників є їх науковість. В останні десятиліття вітчизняні підручники в цьому плані зробили крок уперед. Однак включення до підручника нових наукових відомостей без урахування їх доступності для сприйняття учнями нерідко призводило до зниження рівня знань і вмінь. Ефективність навчання можна підвищити тільки за умови дотримання двох принципів побудови кожного підручника: науковості та доступності навчального матеріалу.

В умовах загальної середньої освіти традиційний принцип *науковості* слід розуміти ширше: зміст підручників має включати основні елементи наук, виробництва, суспільного життя і культури. Для реалізації цієї вимоги слід визначити найбільш поширені й перспективні у своєму розвитку галузі людської практики і включити їх у підручник. Загальний підхід до експериментальної перевірки *доступності* підручників такий: обсяг і складність навчального матеріалу повинні відповідати часу, відведеному на його засвоєння. Перші дослідження, проведені в цьому напрямі, дали цінні результати. Що робити, якщо школярі не вкладаються у норми часу, встановлені шкільної гігієною? Відповідь на це питання Я. Мікк радить шукати як у принципах оптимізації всього навчального процесу, так і в удосконаленні конкретних способів роботи учнів з конкретним навчальним матеріалом. Цьому сприяють дослідження проблем сприйняття текстової та ілюстративної інформації, проблем структури підручника тощо.

3. *Сприйняття текстової інформації.* Сприйняття інформації зумовлюється чинниками двох великих груп: особливості школярів і характеристики навчального тексту. У шкільній практиці та в психології навчання вагомішими є чинники першої групи: навички читання, вміння працювати, пізнавальні інтереси школярів та ін. Тому, для забезпечення доступності підручників необхідно розвивати вміння школярів працювати з книгою. Виникає питання, чому ж це вміння недостатньо розвинене? Можливо, не була надана вчителям належна методична допомога, або школярі настільки перевантажені засвоєнням знань, що їм не вистачає часу для творчої роботи, для розвитку вмінь. Відомо, що надмірна складність навчального тексту розвиває у школярів звичку до його механічного зазубрювання.

У контексті проблеми нашого дослідження важливою є думка вченого про те, що при укладанні підручників і посібників на перший план мають висуватися характеристики навчального тексту, від яких залежить його розуміння і засвоєння. Якщо ми знаємо ці характеристики, то маємо потужний і оперативний засіб для управління ефективністю навчання всіх школярів [5, с. 63–80].

Характеристики навчального тексту, що впливають на труднощі його розуміння, можна поділити на три групи: інформативність, абстрактність і складність структури. *Інформативність* навчального тексту залежить від відсотка нових елементів у ньому: нових понять, визначень, тверджень та ін. *Абстрактність* дуже легко і точно вимірюється наявністю абстрактних і конкретних слів у тексті. Складність структури навчального матеріалу залежить від числа пов'язаних елементів, від відстані між ними тощо. Урахування таких характеристик навчального тексту дозволяє передбачити труднощі його сприйняття та розуміння, а значить й робити висновки про доступність навчального підручника та його придатність до експериментальної перевірки в школі.

Знання труднощів розуміння навчального тексту важливе і при конструюванні шкільного підручника: на основі визначених характеристик можна надати конкретні рекомендації про те, як підвищити зрозумілість і ефективність його сприйняття. Це можна зробити, керуючись такими принципами: зосереджувати інформацію навколо інформаційних ядер, конкретизувати і розкривати зв'язки в навчальному матеріалі. Вони були застосовані при обробці тексту деяких підручників, експериментальна перевірка яких виявила підвищення ефективності навчання, тобто рівня знань школярів, у середньому на 15 %. Це було б рівноцінно тому, якби до восьми уроків з цього предмету додали б ще один урок [5, с. 63–80].

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що підручники є основним джерелом знань й організації самостійної роботи учнів, одним з найважливіших засобів навчання. Матеріал, що міститься у підручниках та навчальних посібниках, одночасно повинен відбивати досягнення справжньої науки, бути доступним, відповідати віковим особливостям учнів, враховувати їхні інтереси, особливості їх психічних процесів: сприйняття, мислення, пам'яті, стимулювати потреби, волю школярів у пізнанні, їх відповідальність у процесі навчання.

Систематичний виклад навчального матеріалу в підручнику повинен здійснюватися в єдності з методами пізнання й разом з тим бути популярним, захопливим, проблемним. Тільки так підручник як дидактичний засіб навчання і як джерело самостійного здобування школярем знань може викликати зацікавленість учня до знань і самого процесу пізнання, стимулювати в нього потребу до самоосвіти.

1. Беспалько В. П. Теория ученика : дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Зуев Д. Д. Научно-организационные проблемы развития теории школьного учебника / Д. Д. Зуев // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 245–258.
3. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 232 с.
4. Лернер И. Я. О дидактических основаниях построения учебника / И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника : сб. статей / [сост. Г. А. Молчанова]. – М. : Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 18–26.
5. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста / Я. А. Микк. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
6. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий; М-во освіти і науки України. – К. : Слово, 2004. – 616 с.
7. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Я. П. Кодлюк ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2005. – 32 с.
8. Краевский В. В. Педагогика : учебное пособие для пед. учеб. заведений / В. В. Краевский и [др.]; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагог. об-во России, 2002. – 608 с.
9. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Рецензент: д.пед.н., професор О. Б. Петренко.