

УДК 378.026 «19»

ВАЛЕРІЙ ЛУТФУЛІН

(Полтава)

СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК УСУНЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПЕРЕВАНТАЖЕНЬ

Обґрунтовано першочергове значення структурування змісту навчальних предметів, диференціації його за теоретичною і практичною значущістю в контексті проблеми усунення навчальних перевантажень учнів, узагальнено найважливіші результати досліджень методів і критеріїв структурування навчального матеріалу.

Ключові слова: *стандарт освіти, перевантаження, системність, структура, диференціація, навчання без перевантажень, школа Фреліха, урок, домашні завдання.*

Учителі, які мають хороші задатки, з року в рік все сильніше скорочують навчальний матеріал і доводять його врешті-решт до неминучого мінімуму. Це справжні вчителі.

А. Дістервег

У широкому колі актуальних завдань модернізації змісту шкільної освіти важливе місце посідає визначення мінімального рівня обов'язкової загальноосвітньої підготовки підростаючого покоління. Вирішення цього завдання є необхідною

умовою для того, щоб «розвантажити учнів, зберігаючи можливості для поглибленого вивчення окремих предметів за рахунок годин із варіативного компонента» [10, с. 4].

Як свідчать дослідження Б. Всесвятського, В. Оконя, В. Онищука, О. Савченко, М. Ярмаченка і багатьох інших вітчизняних і зарубіжних науковців, у сучасній школі учні перебувають під непомірним тиском навчальних перевантажень, що завдає непоправної шкоди якості шкільного освіти [8, с. 143-144]. Науковці й лікарі-клініцисти багатьох країн світу констатують вкрай небезпечний вплив навчальних перевантажень на розумову працездатність і здоров'я школярів [8, с. 163-167]. Не можна не погодитися з думкою М. Ярмаченка про те, що розвантаження шкільних програм і підручників від зайвої інформації є *найактуальнішим завданням дидактики* [8, с. 144].

Школа в своєму історичному розвитку від XVII ст. до теперішнього часу не звернула уваги на те, що Я. А. Коменський у «Великій дидактиці» присвятив проблемі усунення навчальних перевантажень учнів розділ XIX «Основи найкоротшого шляху навчання» [5, с. 364-382], а в розділі XVII «Основи легкості навчання й учіння» сформулював одне з найважливіших положень своєї дидактичної системи: «Ніхто не буде переобтяженим надмірною кількістю матеріалу, що підлягає вивченню. В усьому будуть рухатися вперед, не поспішаючи» [5, с. 339]. Повне ігнорування цього положення майже рівносильне нехтуванню «Великою дидактикою» в цілому.

У цьому зв'язку виключної актуальності набуває застереження проти зневажливого ставлення до педагогічної спадщини минулого, яке висловив Л. Млодзевський (1837-1896), автор першого у вітчизняній педагогічній літературі систематичного посібника з історії педагогіки. «Тільки незнання історії та неповага до неї, – зазначав він, – могли привести тих Дон Кихотів у виховній справі, яких у нас з'явилося не мало за останній час і які інколи при всій шляхетності своїх прагнень, тільки шкодять правильному розвитку педагогічної справи у нашій батьківщині» [3, с. 853-854].

Необхідність повного усунення навчальних перевантажень знаходить неспростовне обґрунтування не лише у «Великій дидактиці», але й у педагогічній спадщині М. Квінтіліана, який у I ст. н. е. очолював найкращу школу ораторів у Римі, Л. Вівеса, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервега, К. Ушинського й багатьох інших авторів [8, с. 215-228].

На превеликий жаль, перевантажені навчальні програми й підручники в більшості випадків не знаходять адекватної оцінки з боку педагогічних колективів шкіл. Проте не слід звинувачувати в цьому вчителів, бо вони самі двічі (у шкільні і студентські роки) пройшли важкий шлях навчання з таким самим непосильним тягарем. «Загартований» в такий спосіб молодий учитель, прийшовши до перших своїх учнів, сприймає перевантаженість навчальних програм і підручників як своєрідну норму. Керуючись цією ненормованою «нормою», він відповідно визначає зміст уроку і обсяг домашніх завдань [8, с. 160-161].

Проведений нами огляд численних психолого-педагогічних, неврологічних, психогігієнічних і кримінологічних досліджень свідчить, що за такий рух по замкненому колу доводиться розплачуватися глибокими деформаціями в засвоєнні навчальних предметів, у розумовому розвитку і моральному вихованні школярів, надзвичайно високим рівнем нервово-психічної і соматичної захворюваності дітей і підлітків, зростанням рівня злочинності неповнолітніх [8, с. 163-192].

Оцінюючи обсяг змісту сучасної шкільної освіти, відомий український педагог-науковець Д. Тхоржевський, зробив висновок, що в сукупності навчальні предмети недоступні для засвоєння переважною більшістю учнів [11, с. 48-49]. Ака-

дем'як РАО В. Беспалько з цього приводу висловив таку думку: "... Учень, гранично перевантажений навчальними предметами, нічим, крім нульової успішності відповісти не може" [1, с. 36]. За даними російських і польських авторів, нульовий, тобто провальний, рівень засвоєння поширюється насамперед на якість навчання з математики, фізики і хімії [2, с. 20-23; 8, с. 182-183]. Зокрема, доводиться констатувати такий стан вивчення хімії в школі, як "прогресуюча хімічна безграмотність суспільства на всіх його рівнях" [2, с. 22].

Навчальні перевантаження учнів яскраво простежуються на трьох рівнях визначення змісту навчання:

- під час розробки освітніх стандартів і навчальних програм;
- на рівні створення підручників і методичних посібників;
- на етапі визначення вчителями обсягу навчального матеріалу, якій вони вносять безпосередньо на урок і на домашню самостійну роботу учнів.

Аналіз педагогічної спадщини минулого і досвіду кращих учителів свідчить про наявність великих резервів у вирішенні проблеми усунення навчальних перевантажень на кожному з цих рівнів [8, с. 199-214]. Я. Коменський, Й. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський, Д. Менделєєв, В. Вахтеров та інші видатні педагоги наполегливо підкреслювали необхідність зосередження уваги вчителя й учнів на засвоєнні найважливіших теоретичних положень і емпіричних фактів, що вимагає звільнення навчального матеріалу від численних другорядних деталей.

Коменський, порівнюючи досконале викладання з військовим мистецтвом і цінуючи в ньому насамперед стислість, зазначав: "Хто шукає швидкої перемоги над ворогом, той не затримується біля менш важливих укріплених місць, але зосереджує сили на оволодінні головним військовим пунктом, будучи впевненим, що при досягненні цієї мети інші укріплення перейдуть на його бік". Теж саме має місце в навчанні: "якщо буде з'ясоване основне, другорядне впливатиме з нього саме собою"... Тому "було б нескінченно нудною, розтягнутою й заплутаною справою, якщо б хто-небудь побажав навчати спеціальним подробицям (наприклад, усім особливостям трав і тварин, робіт ремісників, назвам інструментів тощо)" [5, с. 382]. Д. Менделєєв наполягав на звільненні змісту освіти від "гнітючих дрібниць", які заважають засвоєнню фундаментальних теоретичних положень і експериментальних фактів [8, с. 226]. В. Вахтеров висловлював різке обурення тим, що навчальні програми переповнені не лише другорядним, а навіть третьорядним матеріалом: "... Скільки жорстокої винахідливості, скільки злого розуму і людяно-ненависницької старанності вжито було на поповнення програм всією цією номенклатурою, датами, іноземними словами, формулами, цифрами" [8, с. 175].

Цілком очевидно, що переповнення програм сучасної школи другорядним і третьорядним матеріалом майже повністю позбавляє вчителя можливості зосередити увагу на засвоєнні учнями найважливіших компонентів змісту навчального предмета. Метою нашого дослідження є аналіз можливостей звільнення шкільного навчання від важкого баласту «гнітючих дрібниць» на основі структурування навчального матеріалу, його диференціації за теоретичною і практичною значущістю.

Актуальність проблеми структурування навчального матеріалу знайшла обґрунтування в дослідженнях Г. Костюка [6, с. 422-426], В. Онищука [9, с. 22-23, 106-115]. Гостру необхідність вирішення цієї проблеми підкреслюють Ч. Купісевич, Е. Монозон, В. Оконь, К. Сосницький, О. Савченко, Я. Скалкова, Н. Тализіна та інші вітчизняні і зарубіжні автори [8, с. 156-157, 230-233]. Проте на практиці ця проблема не вирішується, що викликає подальше зростання навчальних перевантажень. Зокрема, у школах України учні хронічно перевантажені непомірним обсягом домашніх завдань.

Структурування перевантажених шкільних програм, диференціювання навчального матеріалу за його теоретичною і практичною значущістю є актуальним і водночас складним завданням. Погляди авторів навчальних програм і підручників на шляхи вирішення цього завдання можуть суттєво відрізнитися від того, як його розуміють шкільні вчителі. Справа в тому, що автори програм, керуючись вимогами логіки тієї чи іншої науки, можуть вступити в суперечність із логікою процесу засвоєння навчального предмета учнями, яка має пріоритетне значення для вчителя.

Ураховуючи складність проблеми поєднання логіки науки з логічною побудовою навчального процесу, К. Д. Ушинський зазначав, що «науковий і педагогічний виклад науки – речі різні, й педагоги всіх країн діяльно працюють над переробкою наукових систем у педагогічні ... Над цією переробкою наук у підручники відбилася і вся історія педагогічних систем і педагогічних помилок» [12, с. 434]. Педагогічне опрацювання матеріалу навчання, як його розумів Ушинський, має здійснюватись у двох напрямках. Один із цих напрямів полягає у пристосуванні змісту навчальних предметів до вікових особливостей учнів. Початком цього напрямку, на думку Ушинського, був «Чуттєвий світ у малюнках» Я. А. Коменського. Другий напрям – виділення логічно суттєвого й головного у змісті навчання [12, с. 434-436].

На нашу думку, автори навчальних програм, підручників, методичних посібників і шкільні вчителі мають насамперед глибоко замислитися над тим, яким стане навчання, якщо його звільнити від перевантажень. Скарбниця педагогічної спадщини минулого дає вичерпну відповідь і на це питання. К. Д. Ушинський у 1862 р. під час перебування у Швейцарії відвідав у числі багатьох навчальних закладів жіночу школу, якою керував талановитий педагог Фреліх. Докладне ознайомлення з навчально-виховним процесом цієї школи викликало в Ушинського почуття захоплення відсутністю навчальних перевантажень, рівнем розумового розвитку учениць, глибиною засвоєння теоретичних знань і практичних умінь. За його спостереженнями, «щоденні уроки в школі Фреліха дуже невеликі, а річні завдання класів розраховані на найслабших учениць; повторення йде безперервно; на кожному уроці повторюється те, що вивчено на попередньому; у кожному класі переглядається те, що набуте в попередніх, внаслідок цього виходить не тільки сильний розвиток думки і слова, а й надзвичайне багатство фактичних знань ... Таким чином, повторюючи постійно старе й, при кожному повторенні, додаючи трохи нового, дитина міцно засвоює величезну кількість фактів, яку б їй ніколи не подолати, коли б вона засвоїла один факт за іншим, не будуючи нового на міцному фундаменті старого» [13, с. 107]. За таких умов повністю зникають породжувані навчальними перевантаженнями прогалини у засвоєнні змісту освіти.

Докладний опис організованого Фреліхом педагогічного процесу К. Д. Ушинський представив у «Педагогічній подорожі по Швейцарії» [13, с. 90-126]. Фреліх поділяв дітей за віком на малолітні (дошкільні), елементарні (початкові), секундарні та вищі класи. Вчителі на всіх етапах навчання піклувалися про піднесення рівня розумового і морального розвитку учениць. Уже в елементарних (початкових) класах діти мали значні успіхи в розвитку не лише усного, але й письмового мовлення. За проханням Ушинського вчителька старшого елементарного класу (від дев'яти до десяти років) дала ученицям завдання написати переказ за змістом невеликого оповідання. «Вправу, – зазначав Ушинський, – було закінчено дуже швидко, кожна дівчинка по-своєму передала одне й те саме оповідання. Переглядаючи зошити, я особливо був вражений точністю і чіткістю висловів; орфографічних помилок мало, почерк дуже гарний. Взагалі, у школі Фреліха завдання невеликі, але виконуються прекрасно, діти звикають усе, що вони роблять, робити добре» [13, с. 112]. *На особливу увагу заслуговує той факт, що високий рівень мов-*

лення в елементарних класів досягався при тому, що навчання рідної мови здійснювалось лише у формі практичних вправ в усному і письмовому вживанні мови. Граматика при цьому не вивчалася [13, с. 113].

У середніх (секундарних) класах велика увага приділялася поступовій систематизації набутих фактичних знань, формуванню на цьому ґрунті світогляду. «З кожним роком цей світогляд, – зазначав К. Д. Ушинський, – повинен поглиблюватися, розширюватися і поповнюватися: тоді тільки дитина знайде життя в школі, а не незрозумілу літеру, яка веде її до незрозумілої, далекої мети; тоді тільки й школа ввійде в життя людини, а не буде неминучою, нудною процедурою дитячого віку» [13, с. 121]. Секундарними класами закінчувалася загальна освіта учениць.

Старші (вищі) класи в досвіді Фреліха були представлені як окрема школа. Вони призначалися для учениць, які після закінчення загальної освіти мали можливість і бажання продовжувати її. Одним із головних завдань вищих класів була підготовка учениць до професійної роботи на посадах учительок робітничих, малолітніх, елементарних і секундарних шкіл, а також на посадах домашніх наставниць. Результати педагогічної підготовки учениць у вищих класах школи Фреліха були блискучими.

Новими предметами в цих класах були педагогіка і вчення про сім'ю і сімейні відносини на різних етапах історичного розвитку людського суспільства. Водночас у програмах цих класів було представлено значною мірою повторення (з помітними доповненнями) того, що було пройдено в елементарних і секундарних класах, «але вже в новому вигляді, в новому групуванні, і тут вже виступає система науки!» Це було «педагогічне повторення предметів, які вивчено також педагогічно» [13, с. 122-124].

При такому навчанні, «голова учня не набивається, як мішок фактами, погано засвоєними, та ідеями, погано перетравленими; а й ті й інші наче виростають органічно з небагатьох зерен, глибоко посаджених у душу. Правда, цей органічний ріст душі відбувається спочатку дуже повільно; але чим далі, тим швидше, і чим міцніше закладено фундамент знань та ідей у душі учня, тим більшу й міцнішу будівлю можна потім звести на цьому фундаменті. Таке навчання можна порівняти з ростом могутнього дерева, яке, щороку обростаючи новими гілками, водночас потовщує і зміцнює своє коріння ...» [13, с. 108].

Глибоко розуміючи закономірні наслідки непомірного обсягу навчального матеріалу в тогочасних російських школах, К. Д. Ушинський бачив у них повну протилежність школі Фреліха: «... Навчання, яке пройшли ми в наших гімназіях, можна порівняти з п'яним візником, у якого погано ув'язана поклажа; він знай жене вперед і вперед, не оглядаючись назад, і привозить додому порожній віз, вихваляючись тільки тим, що проїхав велику дорогу» [13, с. 108].

Поряд із досвідом школи Фреліха на підтвердження якісних переваг навчання без перевантажень можна навести багато інших незаперечних фактів [8, с. 199-214]. Зокрема, шкільна практика підтверджує високу ефективність розробленої доктором педагогічних наук Н. Г. Дайрі методичної системи викладання історії і представленої автором у його монографії «Основное усвоить на уроке» та в інших публікаціях. *Не можна залишати поза увагою той факт, що шлях усунення навчальних перевантажень школярів обрав уряд Сінгапуру. У 1995 р., за результатами міжнародного дослідження якості шкільної математичної і природничонаукової освіти, ця країна посіла перше місце. Не заспокоюючись на досягнутому, органи влади Сінгапуру вимагають подальшого скорочення (на 15-20 %) навчального матеріалу практично з усіх предметів із метою вивільнення часу на формування загальнонавчальних умінь* [4, с. 23].

У вирішенні проблеми усунення перевантажень школярів актуального значення набуває розроблена польським дидактом К. Сосницьким концепція структуралізму. Ця концепція передбачає зменшення сукупного обсягу навчального матеріалу, але застерігає від спрощеного, механічного скорочення навчальних програм, що може призвести до порушення принципу систематичності навчання. Щоб уникнути цієї небезпеки, «в програми потрібно включати лише найбільш важливий матеріал, який віддзеркалює фундаментальні положення науки й одночасно сходять до її історичних витоків і сучасних досягнень наукової думки. Орієнтація програм саме на ці змістовні компоненти дозволить... звільнити їх від баласту, зробити їх посильними для учнів» [7, с. 105].

На думку К. Сосницького, дуже корисно при розробці таких програм керуватися критеріями структурності, сучасності, життєвості, логічності. Особливого значення він надає забезпеченню єдності теорії та практики як необхідній умові «будь-якої раціонально організованої навчально-виховної роботи, бо тільки її дотримання дозволяє учням оволодіти ... основними фактами, поняттями і законами, точне розуміння яких ... дає можливість набутти вміння користуватися ними на практиці» [7, с. 105-106].

Відомий польський дидакт Ч. Купісевич цілком приєднується до вимоги К. Сосницького «виділити в змісті кожного предмета основні формуючі елементи, які мають міцну наукову та освітню значущість, а також другорядні, похідні елементи, знання яких для учнів загальноосвітньої школи не є обов'язковим». Водночас Ч. Купісевич звертає увагу на те, що забезпечення єдності теорії та практики є складною проблемою. Найбільші труднощі в цьому відношенні виникають при обґрунтування змісту гуманітарних дисциплін, для яких однозначність розуміння зв'язку теорії та практики має дискусійний характер [7, с. 106].

Важливі аспекти проблеми структурування і диференціації навчального матеріалу за його значущістю висвітлюється також у дослідженнях Б. Всесвятського, Н. Дайрі, П. Ерднієва, Г. Костюка, В. Онищука та інших вітчизняних науковців.

Досліджуючи проблеми підвищення якості шкільної освіти, В. Онищук обґрунтував необхідність нерозривного зв'язку структурування навчального матеріалу із системним представленням засвоєваних учнями наукових понять. На його думку, система – це «упорядкована множина елементів з відношеннями і зв'язками між ними, які утворюють певну цілісність». Поняття «структура» В. Онищук тлумачить, як «інваріантний аспект системи – відносно стійку єдність елементів, їх відношень, що забезпечує цілісність об'єкта» [9, с. 107].

До структури змісту навчальних предметів загальноосвітньої школи мають входити такі компоненти:

- фактичний матеріал емпіричного і експериментального характеру;
- поняття, закони, принципи, провідні наукові теорії, основні світоглядні ідеї, етичні й естетичні ідеали та правові норми;
- методи дослідження і наукового мислення;
- способи пізнавальної діяльності учнів, уміння виконувати логічні операції;
- перелік і зміст навичок, умінь і компетенцій, що їх учні набувають на основі засвоєних знань, і матеріали для їх формування (вправи і задачі);
- матеріали для формування художніх образів, необхідних для успішного засвоєння літератури і основ мистецтв, і конструктивно-технічних образів, які створюються в процесі опанування основ техніки.

Окремі компоненти змісту навчального предмета тісно взаємопов'язані, проникають один в одного і переплітаються між собою. «Усі ці старанно відібрані і педагогічно препаровані компоненти становлять логічну систему знань, навичок і умінь, якими мають оволодіти учні, вивчаючи той чи інший предмет» [9, с. 17].

На нашу думку, поширення навчання «з нульовим результатом», поглиблення математичної, фізичної і хімічної безграмотності випускників загальноосвітніх шкіл можна зупинити лише за умови ретельного структурування змістового наповнення кожного з визначених В. Онищуком компонентів змісту навчального предмета. *Одним із головних резервів у вирішенні проблеми подолання навчальних перевантажень є вилучення «гнітючих дрібниць», тобто радикальне зменшення обсягу другорядного і третьорядного навчального матеріалу.* Виділяючи головне і найголовніше в цих складових змісту освіти, необхідно керуватися принципом доступності навчання.

Проте слід зазначити, що другорядний навчальний матеріал у мінімальному обсязі є необхідним для якісного засвоєння головного. Ми приєднуємося до думки Е. Монозона, що такий додатковий, допоміжний матеріал відіграє роль «будівельних лісів» у процесі засвоєння учнями головного в змісті навчального предмета [8, с. 157].

У дослідженнях Г. Костюка структурування навчального матеріалу розглядається в нерозривному зв'язку з аналізом психологічної структури процесу учіння. Структурними компонентами учіння є його цілі, завдання, зміст, мотиви, способи дій та їх результати. Ці компоненти формуються під педагогічним впливом школи і сім'ї. Важливо, щоб цілі, поставлені вчителем, усвідомлювалися учнями і ставали цілями їхньої діяльності. Цілі учіння в єдності з його змістом «стають не тільки завданнями, а й учбовими задачами» [6, с. 425]. *Саме учбова задача, на думку Г. Костюка, має бути структурною одиницею змісту навчального предмета.* «Завдання дидактики і методики навчання полягає у тому, щоб якнайшвидше розробити шляхи побудови учбової діяльності як розв'язування учнями під керівництвом учителя різних видів учбових задач. Розв'язування учнями систем учбових задач, що поступово ускладнюються, – це важливий шлях радикального поліпшення якості навчання, підвищення його провідної ролі в розвитку учнів відповідно до сучасних вимог нашого суспільства» [6, с. 425].

Такі задачі «повинні ставитися вчителями з усіх шкільних дисциплін. Чим ширше в навчанні використовуються задачний підхід до визначення змісту уроків, тим активнішим стає процес учіння ... Зміст кожного предмета відкриває для цього широкі можливості». Розв'язуючи учбові задачі, учні не лише засвоюють готові знання, але й набувають умінь самостійно їх здобувати, застосовувати на практиці [6, с. 425]. Тому структурування навчального матеріалу має завершуватися конструюванням систем учбових задач.

Відсутність чіткої структури змісту навчання як одна з головних причин навчальних перевантажень учнів найбільше заважає успішній роботі вчителів. Тому структурування навчального матеріалу є надзвичайно важливим завданням не лише для авторів програм і підручників, але й для методичних об'єднань учителів усіх рівнів (у школах, містах, районах). На нашу думку, педагогічні колективи загальноосвітніх шкіл, методичні об'єднання вчителів не повинні пасивно очікувати, коли будуть створені ретельно структуровані навчальні програми і підручники. Ніяка програма не забороняє і не може заборонити школі структурувати кожний навчальний предмет, виділяючи в ньому головне і збільшуючи час на його засвоєння учнями. Результати досліджень Г. Костюка, В. Онищука, К. Сосницького та інших науковців відкривають широке поле творчої діяльності у вирішенні проблеми усунення перевантажень учнів шляхом структурування навчального матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Беспалько В. П. Можно ли купить инновации? / В. П. Беспалько // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 30-36.

2. *Заграничная Н. А.* О содержании базового химического образования в современном социуме / *Н. А. Заграничная, Р. Г. Иванова* // Химия в школе. – 2010. – № 1. – С. 20-23.
3. *Зикеев Н. В.* Млодзеевский // Педагогическая энциклопедия : в 4-х т. – Т. 2 / *Н. В. Зикеев* / Гл. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. – М. : Советская энциклопедия, 1965. – С. 853-854.
4. *Ковалева Г.* Причины падения международного рейтинга российского образования / *Г. Ковалева* // Дайджест педагогічних ідей і технологій. – 2003. – № 2. – С. 23-25.
5. *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. – Т. 1 / *Я. А. Коменский* / Под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
6. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / *Г. С. Костюк*. – К. : Рад. школа, 1989. – 609 с.
7. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики / *Ч. Куписевич*. – М. : Высшая школа, 1986. – 368 с.
8. *Лутфуллин В. С.* Теоретико-методичні засади усунення навчальних перевантажень учнів / *В. С. Лутфуллин*. – Полтава : Видавець Шевченко Р.В., 2011. – 336 с.
9. *Онищук В. О.* Активізація навчання старшокласників / *В. О. Онищук* – К. : Рад. школа, 1978. – 128 с.
10. *Савченко О.* Зміст шкільної освіти на рубежі століть / *О. Савченко* // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 2-6.
11. *Тхоржевський Д. О.* Державний стандарт загальної середньої освіти і диференціація змісту навчання / *Д. О. Тхоржевський* // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 47-51.
12. *Ушинский К. Д.* Собр. соч. : в 11-ти т. – Т. 10 / *К. Д. Ушинский*. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 668 с.
13. *Ушинський К. Д.* Вибр. пед. твори : у 2-х т. – Т. 2 / *К. Д. Ушинський* / За ред. О. І. Пискунова. – К. : Рад. школа, 1983. – 359 с.

ВАЛЕРИЙ ЛУТФУЛЛИН

СТРУКТУРИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК ГЛАВНЫЙ ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПЕРЕГРУЗОК

Обосновано первоочередное значение структурирования содержания учебных предметов, дифференциации его по теоретической и практической значимости в контексте устранения учебных перегрузок учащихся, обобщены важнейшие результаты исследований методов и критериев структурирования учебного материала.

Ключевые слова: обучение, перегрузка, школа Фрелиха, дифференциация, системность, структура, урок, домашние задания.

VALERY LUTFULLIN

STRUCTURING OF EDUCATIONAL MATERIAL AS MAIN FACTOR OF EDUCATIONAL OVERLOADS REMOVAL

The ruinous consequences of educational overloads of schoolchildren are exposed: large-scale gap and even "zero result" in mastering of educational subject, deep deformations in mental development and moral education of schoolchildren, extraordinarily high level of neuro-psychical and somatic injury of children and teenagers, increase of level of juvenile delinquency. The sharp necessity of addressing to the pedagogical heritage of I. A. Komensky, J. Pestalozzi, A. Disterveg and K. Ushynsky in the decision of the problem of students' overloads removal is underlined. On the actual material taken from the experience of Frelih School, and on the example of successful reformation of education contents in Singapore the irrefutable advantages of educating without overloads are shown. The primary importance of structuring of educational subjects contents is grounded at the level of program and textbooks development, in the system of methodical work of general educational establishments. The major results of G. Kostyuk, V. Onyschuk and K. Sosnytsky researches on the issue of structuring educational material are reflected.

Keywords: standard of education, overload, system, structure, differentiation, educating without overloads, Frelih School, lesson, homework.