

самооцінювання. Сучасна високоосвічена людина має бути здатною правильно сприймати будь-яку критику і спрямовувати її на свою користь, тоді вона виростає сильною і вольовою. Привчати дітей до самооцінювання слід з п'ятих класів, тоді це відбувається безболісно, а в старших класах сприймається як належне.

#### **Література**

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946. – 125 с.
2. Полонский В.М. Оценка знаний школьников / В.М. Полонский. – М., 1981. – 206 с.
3. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н.Ф. Талызина. – М., 1983. – 87 с.
4. Bohl T. Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht / T. Bohl. – Weinheim. – 12 S.
5. Weinert F.E. Leistungsmessung in Schulen / F.E. Weinert. – Weinheim. – 5 S.

ЛІЗВІНСЬКИЙ В.Л.

### **ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВІДБОРУ ТА СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ВУЗІВСЬКОГО ПІДРУЧНИКА З ПЕДАГОГІКИ**

Відбір і структурування навчального матеріалу для вузівського підручника є одним з головних факторів, який визначає його ефективність як засобу навчання. Досвід показує, що під одну й ту саму програму написано різні підручники. Вони відрізняються не лише мовою, стилем і методикою подання навчального матеріалу, а й тим, який навчальний матеріал відібрано до підручника, глибиною розкриття програмних питань тощо. Зміст підручника залежить від того, наскільки правильно використано дидактичні основи відбору та структурування навчального матеріалу.

Особливу увагу привертають до себе наукові розробки радянських учених 80-х рр. ХХ ст. В цей час проблеми переходу від навчальної програми до вузівського підручника розглядала Л.Я. Зоріна. Група вчених під керівництвом В.В. Краєвського та І.Я. Лернера розробила дидактичні основи визначення змісту шкільного підручника. У монографії В.Г. Бейлінсона “Арсенал освіти” визначено принципи відбору та групування навчального матеріалу, але вони не розкривають зазначену проблему повною мірою. Наукові основи відбору змісту освіти для підручників, сформовані В.Н. Столетовим, відрізняються високим ідеологічним рівнем. Такий підхід був цілком виправданий у роки Радянського Союзу, але вже не відповідає сучасним реаліям. Вимоги до структури та змісту вузівського підручника з дисциплін гуманітарного циклу були предметом дисертаційного дослідження М.Н. Ликова (2008 р.). Важливим у моделюванні підручника є вироблення його структурної схеми. Педагогіка знає низку підходів щодо вирішення вказаної проблеми – це наукові розробки Є.І. Перовського, Г. Майєндорфа, Н.М. Шабаліна, В.С. Цетлін. Саме ці вчені заклали теоретичні основи подальших досліджень структури підручника. Практично єдиною монографією, присвяченою проблемам створення вузівського підручника, в якій також досліджено його структуру, є праця М.І. Тупальського “Основні проблеми вузівського підручника” (1976 р.). Вагомий внесок у розробку структури підручника зробив Д.Д. Зуєв. Його висновки стали основою сучасного підруч-

никотворення. Подальшим дослідженням зазначеної проблеми займалися Л.Н. Алексашкіна, Н.К. Боголюбова, Л.Ю. Корабльова та ін.

Науковій розробці дидактичних основ відбору та структурування навчального матеріалу для вузівських підручників із суспільних дисциплін (нас цікавить підручник з педагогіки) приділяли мало уваги за радянських часів. Така сама ситуація склалася і в сучасній педагогічній науці.

**Мета статті** – закладення основ подальшого дослідження проблем відбору та структурування навчального матеріалу не лише для вузівського підручника з педагогіки, а й інших суспільних дисциплін.

Більшість дослідників слідом за В.В. Краєвським, І.Я. Лернером під навчальним матеріалом розуміють ту частину соціального досвіду, що підлягає засвоєнню за одиницю навчального часу, яка втілена в тексті підручника та інших засобів навчання.

Для визначення сукупності норм, які регулюють відбір соціального досвіду з погляду дидактики, В.В. Краєвський та І.Я. Лернер вводять термін “дидактична основа” [7, с. 37]. Вони зазначають, що дидактичні основи визначення змісту підручника можна дати лише з позицій і в контексті цілісної дидактичної концепції змісту освіти. Дидактична концепція змісту загальної середньої освіти була розроблена групою вчених: В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, І.К. Журавльов, Л.Я. Зоріна, В.С. Цетлін та ін. Ними було виділено рівні змісту загальної середньої освіти, які з незначними змінами в їх формулюванні можна застосовувати до вищої освіти: 1) загальнотеоретичний рівень; 2) рівень навчального предмету; 3) рівень навчального матеріалу; 4) рівень педагогічної дійсності; 5) рівень особистості студента.

Підручник належить до рівня навчального матеріалу, який містить у собі різні елементи змісту соціального досвіду. Тому дидактичною основою для конструювання підручника, його конкретного наповнення є необхідність співвідношення основних елементів змісту освіти. Це означає, що в кожній темі підручника мають бути відображені знання, засоби формування навичок і вмій, досвід творчої діяльності та вплив на емоційно-чуттєву сферу студентів.

В.В. Краєвський, І.Я. Лернер виділяють способи фіксації вказаних елементів змісту освіти в підручнику [7, с. 42]. Знання фіксуються у вигляді тексту та наочності, що несуть у собі певну інформацію, а також у вигляді завдань, виконання яких приводить до нових знань. Досвід здійснення способів діяльності фіксується у вигляді інформації про способи діяльності, в інструктивних матеріалах, прикладах діяльності, пам’ятках, завдань на їх відтворення тощо. Досвід творчої діяльності фіксується у вигляді проблемних, пізнавальних і практичних завдань. Досвід емоційно-чуттєвих відносин фіксується у вигляді текстів, розрахованих на емоційний вплив, завдань, що враховують психологію певного віку.

Дидактичною основою формування науково-предметних знань у підручнику є орієнтація на тип навчального предмета, його провідний компонент. І.К. Журавльов, Л.Я. Зоріна виділяють три типи навчальних предметів:

1) у яких домінує компонент “наукові знання” (фізика, хімія, історія, географія та ін.);

2) у яких домінує компонент “способи діяльності” (іноземна мова, креслення, фізкультура тощо);

3) у яких домінує компонент “формування досвіду емоційно-ціннісних відносин” (література, музика, образотворче мистецтво тощо).

Є також навчальні предмети, які поєднують у собі декілька компонентів, що домінують. Математика поєднує однаковою мірою наукові знання та способи діяльності, рідна мова – знання та емоційно-ціннісні відносини.

Педагогіка містить наукові знання про сутність процесу навчання та виховання; склад, структуру, функції змісту освіти; класифікацію навчальних предметів тощо. Проте самі по собі наукові знання не є самоціллю педагогічної теорії. В системі освіти як соціального інституту вона є основою для вдосконалення практичної діяльності. Педагогіка досліджує освітній процес і створює нові системи діяльності. Отже, основною складовою підручника з педагогіки мають бути знання про способи діяльності: форми, методи, засоби організації навчального та виховного процесу в освітньому закладі тощо.

І.К. Журавлев вказує на провідну дидактичну одиницю для підручників з предметів практичного характеру – це завдання, спрямовані на оволодіння не лише окремими діями, операціями, а і їх системами в складі діяльності [3, с. 47]. Варіативність навчального матеріалу повинна бути пов'язана з нормою, еталоном, оскільки оволодіння способами діяльності передбачає результат. Навчальний матеріал повинен містити всі етапи становлення повноцінного уміння.

Слід зазначити, що знання про способи діяльності та наукові знання в педагогіці досить тісно пов'язані між собою. Відображення науки в змісті та побудові навчального матеріалу, як зазначає В.Г. Бейлінсон здійснюється за принципом “технології”, тобто правила діяльності базуються на науці, теоретичних знаннях [2, с. 62]. Тому підручник, окрім орієнтації на знання про способи діяльності, повинен зберігати логіку самої науки, надавати можливість студентам отримувати за його допомогою достатньо правильне уявлення про предмет, містити в собі інформацію теоретичного характеру: понятійний апарат, методологію та загальні основи педагогіки, закономірності процесу навчання й виховання в освітньому закладі тощо.

Провідною дидактичною одиницею змісту освіти з основ наук, як зазначає Л.Я. Зоріна, є основи наукової теорії [4, с. 55]. Остання передбачає наявність у підручнику всіх елементів наукової теорії: групи основних понять, основних законів, наслідків і додаткових знань.

До дидактичних основ формування науково-предметних знань у підручнику належить також орієнтація на цілісність відображення науково-предметного змісту в підручнику, орієнтація на певну вікову групу. Важливою, але недостатньо дослідженою дидактичною основою для формування змісту підручника є необхідність визначення конкретного мінімуму змісту освіти.

Принципи формування досвіду емоційно-ціннісних відносин (там, де цей компонент не домінує) були сформовані В.Г. Бейлінсоном. Він зазначає, що в підручники для вищої школи слід вводити саме ті ціннісно-орієнтаційні характеристики, які є основними, суттєвими у формуванні фахівця вищої кваліфікації, професійної культури, любові до вибраної справи та глибокого розуміння її соціальної ролі, виховання патріотизму [2, с. 65]. Вказані принципи повною мірою можна застосовувати для підручника з педагогіки.

Сучасний російський дослідник М.Н. Ликов у дисертаційному дослідженні виділяє принципи відбору навчального матеріалу для дисциплін гума-

нітарного циклу [8, с. 14–18]. Враховуючи специфіку суспільних наук, можна сформулювати принципи відбору навчального матеріалу для суспільних дисциплін, в тому числі педагогіки:

1) загальнометодологічні принципи: науковість; полікультурна ідентифікація й самоактуалізація особистості; фундаменталізація; відповідність змісту освіти вимогам розвитку особистості, суспільства, науки;

2) спеціальні принципи відбору навчального матеріалу для дисциплін суспільного циклу: відповідність логіці науки, що вивчається, державним стандартам вищої професійної освіти, цілям освітньої програми; інтеграція фундаментального, міждисциплінарного, професійного та інноваційного навчального матеріалу; взаємодія методології науки, предметної галузі знання й методики викладання; встановлення інтеграційних зв'язків між суспільним і професійним знанням; системна цілісність предметного змісту, навчальних і професійних навичок; доступність для успішного засвоєння студентами.

Спираючись на наукові розробки В.В. Краєвського, І.Я. Лернера, Л.Я. Зоріної, М.Н. Ликова та інших, можна виділити декілька етапів відбору навчального матеріалу для підручника з педагогіки:

1) теоретичне обґрунтування: формування інформаційної бази навчально-наукових знань; визначення цілей і завдань змісту підготовки фахівців; побудова концептуальних схем, моделей навчально-програмної документації, обґрунтування взаємозв'язку елементів змісту освіти; визначення принципів побудови змісту навчального матеріалу та дидактичного модуля; розробка критеріїв відбору змісту навчального матеріалу; розвиток категорійного апарату змісту інтегрованого навчального матеріалу; вибір дидактичних і методичних форм, методів відбору та структурування змісту навчального матеріалу;

2) структурно-смісловий відбір змісту навчального матеріалу в межах дидактичного модуля: наукове обґрунтування принципів відбору змісту і структурування навчального матеріалу; певні системи теоретичних знань, що забезпечують фундаменталізацію педагогічної освіти, і практичних знань, що становлять основу навчальних умінь і навичок; встановлення міждисциплінарних зв'язків; виділення в змісті педагогічного знання основних компонентів: а) інваріантної частини, яка являє собою сукупність понять, педагогічних законів, фактів тощо; б) спеціалізованої частини з образним поданням навчального матеріалу; в) світоглядної частини, що забезпечує світоглядну спрямованість навчального знання;

3) методологічне забезпечення відбору та структурування змісту навчального матеріалу: складання технологічної карти (визначення цілей, дозування завдань для самостійної роботи студентів, форми й методи навчання, методи діагностики та корекційної роботи); врахування індивідуально-вікових особливостей студентів; форми й методи роботи з обдарованими студентами; особливості спільної творчої роботи викладачів і студентів.

Більшість науковців та авторів (Л.Н. Алексашкіна, Н.К. Боголюбов, Л.Ю. Корабльова, Ю.Н. Кулюткин та ін.) підтримують структурну схему підручника, запропоновану Д.Д. Зуєвим [5, с. 111–189]. Провідними структурними підсистемами виступають тексти й позатекстові компоненти. Текст підручника є основним “скелетом” підручника, розкриває його зміст, забезпечує

послідовний і максимально повний виклад та аргументацію навчального матеріалу відповідно до програми.

Текст підручника поділяється на основний, додатковий і пояснювальний. Основний текст є головним носієм навчальної інформації, обов'язковою для вивчення й засвоєння. Логіка його викладення визначає логіку побудови підручника. Основний текст Д.Д. Зуєв поділяє на теоретико-пізнавальні та інструментально-практичні тексти. Теоретико-пізнавальні тексти, головна функція яких інформативна, включають основні терміни й поняття конкретної галузі наукового знання, факти, закони, закономірності та їх наслідки, теорії, перспективні напрями розвитку певної науки тощо. Інструментально-практичні тексти, головна функція яких трансформаційна (застосування знань), включають характеристики основних способів діяльності, принципів і правил застосування знань, методів пізнання в даній галузі науки тощо.

До компонентів основного тексту Д.Д. Зуєва можна додати, що теоретико-пізнавальні тексти є частиною предметно орієнтованих текстів. Цей вид текстів вчені поділяють на дві групи: описові, в яких подаються відомості про предмети і явища навколишнього світу, що доступні для спостереження; теоретико-пізнавальні, де предметом аналізу виступають більш узагальнені зв'язки між явищами дійсності. Серед інструментально-практичних текстів розрізняють: інструктивно-методичні, що містять конкретні вказівки на те, як діяти з певними реальними об'єктами (формують практичні вміння), і логіко-математичні, які пропонують узагальнену модель оперування абстрактними об'єктами (формують теоретичні уміння). Виділяють ще ціннісно орієнтовні тексти, для них характерним є те, що будь-який об'єкт в них проаналізований не з точки зору його природних властивостей, а стосовно людини, притаманних їй норм, ідеалів, переконань. У таких текстах виділяють безпосередньо ціннісну орієнтацію (оцінку фактів, подій, вчинків) й опосередковану, з оцінкою ставлення до художніх образів як виразників загального, типового.

Службову функцію в структурній схемі підручника займає додатковий (навчальний матеріал призначений для підкріплення і поглиблення положень основного тексту) та пояснювальний тексти (довідковий апарат підручника).

Позатекстові компоненти також виконують службову функцію до основного тексту. Вони організують його засвоєння, полегшують розуміння та практичне використання. Підсистема позатекстових компонентів складається з трьох структур:

1) апарат організації засвоєння – його призначенням є стимулювати та спрямовувати пізнавальну діяльність студентів у процесі роботи зі змістом підручника. До його складу входять питання, завдання, відповіді до них, систематизувальні та узагальнювальні таблиці;

2) апарат орієнтування – допомагає орієнтуватися в структурі підручника. Він включає передмову, пояснення щодо роботи з навчальною книгою, предметні, термінологічні, хронологічні вказівки, сигнали – символи, колір шрифту, бібліографію;

3) ілюстративний матеріал – слугує наочною опорою навчально-пізнавальної діяльності. Це ілюстрації, діаграми, схеми, графіки тощо.

В підручнику з педагогіки присутні всі компоненти навчальних предметів (ми спираємося на теорію поділу навчальних предметів залежно від компонента, що домінує): наукові знання, способи діяльності, формування досвіду емоційно-ціннісних відносин. Тому підручник повинен містити всі види навчальних текстів, але їх співвідношення має бути різним. Головним компонентом педагогічної теорії є способи діяльності, відповідно, основними в підручнику повинні бути інструментально-практичні тексти.

Оскільки знання про способи діяльності базуються на науці, теоретичних знаннях, вагоме, але не головне місце в підручнику з педагогіки повинні займати теоретико-пізнавальні тексти.

Невід'ємною складовою підготовки майбутніх викладачів є формування професійної культури, відповідних моральних та духовних якостей. Ці риси притаманні для ціннісно орієнтованих текстів.

Додатковий текст підручника з педагогіки може містити: авторський виклад додаткових фактів, нормативних документів МОН, фрагментів наукових матеріалів і документів, статистичних відомостей тощо. Він виконує функцію забезпечення студентів інформацією, яка пояснює або ілюструє зміст основного тексту. Пояснювальний текст підручника з педагогіки може мати вигляд термінологічного словника, приміток, зведених таблиць, пояснень до ілюстрацій тощо. Матеріали для цих текстів необхідно підбирати індивідуально до теми. Розробити систему додаткових та пояснювальних текстів для підручника окремо від основного тексту неможливо. Додатковий та пояснювальний текст повинен акцентувати свою увагу лише на головному, найбільш значущому для розуміння навчального матеріалу. Це саме стосується позатекстових компонентів, які виконують службову функцію щодо основного тексту.

**Висновки.** Навчальний матеріал підручника є одним з головних факторів, від яких залежить ефективність процесу навчання, а значить, і якість підготовки майбутніх фахівців. Це означає, що відбір і структурування навчального матеріалу необхідно здійснювати на широкій науковій основі, враховувати принципи дидактики, специфіку навчального предмета, компонента, що домінує, тощо. Саме такий підхід необхідно використовувати при створенні підручника з педагогіки.

### **Література**

1. Алексашкина Л.Н. Методическое построение учебников истории и географии / Л.Н. Алексашкина, Н.К. Боголюбова, Л.Ю. Кораблева // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1981. – Вып. 9. – С. 56–76.
2. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных книг / В.Г. Бейлинсон. – М. : Просвещение, 1986. – 287 с.
3. Журавлев И.К. Учебник вчера, сегодня, завтра / И.К. Журавлев // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 44–49.
4. Зорина Л.Я. Проблема перехода от программы к учебнику / Л.Я. Зорина // Теоретические проблемы современного школьного учебника : сборник научных трудов. – М. : АПН СССР НИИОП, 1989. – С. 44–62.
5. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1982. – 232 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Анализ функциональных стилей учебного текста / Ю.Н. Кулюткин // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1975. – Вып. 5. – С. 91–97.

7. Краевский В.В. Дидактические основания определения содержания учебника / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 34–49.
8. Лыков М.Н. Современные требования к структуре и содержанию вузовского учебника по дисциплинам гуманитарного цикла и педагогические условия их реализации : автореф. дис. / М.Н. Лыков ; Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО. – Казань, 2008.
9. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М., 1991. – 86 с.
10. Столетов В.Н. О научных основах отбора содержания образования для учебников / В.Н. Столетов // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 6–16.
11. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера]. – М. : Педагогика. – 352 с.
12. Тупальский Н.И. Основные проблемы вузовского учебника / Н.И. Тупальский. – Минск : Вышэйшая школа, 1976. – 183 с.

ЛІСКОВАЦЬКА Х.М.

### ЕЛЕМЕНТИ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ В “ПЕДОЛОГІЇ” С.А. АНАНЬІНА

На тлі суспільних перетворень в Україні відбувається активний процес модернізації системи освіти. Провідною сучасною тенденцією є збільшення інтересу до творчої спадщини вчених, які працювали на освітянській ниві в різні часи розбудови держави. Це зумовлено тим, що дані історії вітчизняної та зарубіжної літератури дають можливість розвивати сьогодні ті ідеї, які не втратили своєї актуальності.

Чимало науковців досліджували педагогічну спадщину С.А. Ананьїна, а саме: Н. Дічек, М. Марушкевич, Н. Кошечко, М. Ярошенко. Вони розглядали різноманітні аспекти педагогічної діяльності вченого. Серед дослідників, які аналізували його погляди на педологію як науку про дитину, слід відзначити Н. Кошечко. Проте, на жаль, у сучасній педагогічній науці досі не вирішено проблему внеску С.А. Ананьїна у процес зародження та становлення порівняльної педагогіки. Ретельне вивчення його творчого доробку дасть змогу отримати цілісне бачення особливостей становлення та розвитку української компаративістики.

**Мета статті** – проаналізувати погляди С.А. Ананьїна на педологію як науку про дитину.

В історії вітчизняної школи та науково-педагогічної думки період 20-х рр. ХХ ст. позначився активними пошуками нових форм навчання та виховання. Надзвичайно популярною в цей період стає педологія, яка в центр свого дослідження ставила особистість дитини та розробляла ефективні методи її розвитку.

Педологія (від грец. παις (παῖς) – дитина) – наука про дітей, що ґрунтується на визнанні фаталістичної зумовленості долі дітей біологічними й соціальними факторами, впливом спадковості та середовища, які вважає незмінними; заперечує провідну роль навчання й виховання в розвитку дитини. Вона виникла на базі експериментальної педагогіки як її напрям наприкінці ХІХ ст. у США. Перші праці педологічного характеру належать Г.С. Холлу,