

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті розглядається педагогічна проблематика побудови теорії розвивального підручника, методологією якої є ідея єдності навчання і виховання, а саме співвідношення навчання і розвитку молодших школярів; наголошується на необхідності взаємовдосконалення програм і підручників для початкової школи, попередньої розробки збірників завдань і методичних керівництв; на багатогранності методичної системи (поєднанні інтелекту й емоцій, процесуальному характері, колізії, варіативності, виховному характері); структурування розвивального підручника передбачає виникнення нових зв'язків і можливості розв'язувати нові задачі, врахування траєкторії мислення дитини у конкретній ситуації навчання, використання у початковій школі зошита як обов'язкового компонента у роботі з підручником, створення розвивального підручника на основі єдиної для початкової освіти загальнометодичної системи. У центрі уваги авторів розвивального підручника для початкової школи перебувають не тільки результат, але й процес учіння. Конкретний експериментальний розвивальний підручник осмислюється як частина єдиної, цілісної системи, що охоплює усі предмети і характеризується певним педагогічним змістом. Створена методична система має такі типологічні педагогічні властивості: багатогранність, процесуальний характер, колізії, варіативність. Багатогранність передбачає, що до сфери учіння долучаються не тільки інтелект школяра, але й емоції, прагнення та інші сторони особистості. Процесуальний характер базується на положенні про те, що процес – це не просто зміни, а ряд взаємопов'язаних стадій. Колізії природно базуються на загостренні суперечностей у оволодінні знаннями і сприяють інтенсивності учіння школярів, процесу їх навчальної діяльності та розвитку. У розвивальному підручнику забезпечуються варіативні можливості учителям та учням проявити та примножити свої можливості.

Ключові слова: підручник, молодший школяр, розвивальне навчання, розвивальний підручник, методична система, багатогранність навчання, процесуальний характер навчання, колізійність, варіативність.

Постановка проблеми. Складні завдання, які стоять перед педагогічною наукою на новому етапі розвитку загальноосвітньої школи в галузі підручникотворення, можна успішно вирішити лише на основі глибокої і всебічної теоретичної розробки ключових питань змісту підручника, проникнення в сутність структури навчальної книги, в усе різноманіття педагогічних і книгознавчих проблем її створення. Тільки глибоке теоретичне осмислення проблем дозволить ефективно реалізувати величезний практичний досвід, накопичений у процесі створення навчальної літератури, підготувати нове покоління підручників, науково обґрунтований комплекс навчальних книг із кожного навчального предмета і для кожної вікової категорії.

Помітним внеском у розвиток теорії і практики розвивальної навчальної книжки у 1991–2007 рр. стали публікації і дослідження таких авторів, як: В. Бейлінсон «Справочные материалы для создателей учебных книг» (1991); І. Лернер «Методологические проблемы теории построения учебника. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения» (1992); В. Монахов «Как создать школьный учебник нового поколения» (1997); В. Воронцова

«Школьный учебник. Опыт социологических исследований» (2002); «Современный учебник: Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования. Сборник научных трудов» / под ред. А.В. Хуторского (2004); О. Виштак «Критерии создания электронных учебных материалов» (2003); А. Шогенов, С. Агафонов «Методика проведения экспертизы школьных учебников» (2007).

У сучасній педагогічній літературі є ряд визначень поняття «підручник». Так, у навчальному посібнику з педагогіки за редакцією Г. Щукіної підручник визначається як «книга, яка в чіткій системі викладає основний зміст навчального предмета» [7, с. 25]. С. Шаповаленко визначає підручник як «засіб засвоєння основ наук, призначених для учнів. Одночасно – це резюме викладу учням наукових відомостей учителем» [8, с. 44]. Д. Зуєв дещо розширює й уточнює ознаки підручника: це масова навчальна книга, яка презентує предметний зміст освіти і пропонує види діяльності, визначені шкільною програмою для обов'язкового засвоєння учнями з урахуванням їх вікових чи інших особливостей [4, с. 12]. В. Безпалько характеризує підручник як комплексну інформаційну модель, що

фіксує чотири елементи педагогічної системи – цілі навчання, опис змісту навчання, вибір і розробку дидактичних процесів, орієнтацію на певні організаційні форми навчання – і дозволяє відтворити їх на практиці. Підручник враховує можливості свого споживача – учня (школяра, студента) і сам є одним із технічних засобів навчання [1, с. 25]. Методисти зазвичай розуміють під підручником книгу, яка знайомить учнів із основами наук. Видатний педагог К. Ушинський ще у XIX ст. назвав підручником посібник для учнів, що переробляє наукові категорії у педагогічні. Це твердження, яке досі не втратило свого значення, автори конкретизують таким чином: підручник пропонує поряд із навчальним матеріалом методику роботи з ним, тобто надає учителям прийоми навчання і засвоєння навчального матеріалу, а учневі – прийоми вивчення і засвоєння. Інакше кажучи, у підручнику конкретизуються освітні цілі у вигляді пропонувані методів. Без сумніву, ці твердження мають орієнтувальний характер. Порівнюючи наявні у літературі визначення поняття «підручник», можна помітити, що функції підручників збільшуються за кількістю і змінюються за змістом. На сучасному етапі багато вчених вважають, що підручники повинні допомогти учневі самостійно здобувати знання і діяти у межах знаннєвої парадигми навчання.

Натомість, аналізуючи функції підручника, В. Безпалько справедливо стверджує: «педагогічна наука має тільки два виходи у практику: чи то через діяльність учителя (якщо він цю науку освоїв), чи то через підручник (якщо він побудований на її основі). Мобільність учителя в освоєнні педагогічної науки і втілення її у практику мінімальна <...> для освоєння нової методики викладання учителям потрібно від 5 до 7 років роботи. Відповідно, основний вихід науки у практику – через підручник, його зміст і методику побудови» [1, с. 9].

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Як стверджує дослідниця О. Колосова, аналіз підручників для початкової школи 2000-х рр. засвідчив, що з огляду на виховну функцію вони є консервативними каналами гендерної та професійної соціалізації дітей, які посилюють і заохочують стереотипні моделі поведінки у суспільстві. Таким чином забезпечується нормативна функція навчальної книжки, особливо тієї, яка першою потрапляє до рук дитини. Це місце активно заповнювалося і заповнюється авторами навчальних книжок. Наскільки ефективно працює закладений ними зміст (текстуальний і образний) – неоднозначне питання, що вимагає розробки чіткого і навіть іншого напрямку у вивченні, розробці, існуванні підручника у шкільній і позашкільній культурі [9].

Зокрема, ставиться під сумнів думка про те, що підручник сьогодні є джерелом пізнання дитиною навколишнього світу. Цікавим з огляду на це є дослідження, проведене професором

Латвійського університету доктором Іреною Жоглою та докторанткою Айєю Туна, в основі якого лежить досвід створення електронних посібників трьох варіантів: із традиційним домінуванням текстуальної інформації, із максимально можливою предметною наочністю і з орієнтацією на схематичний візуальний ряд [10].

Актуальною для підручникотворення у галузі початкової освіти є проблема інтерпретації сільськими та міськими школярами в оповіданнях, написаних ними за картинками букваря, маркерів етнічної ідентичності (дослідження Т. Власової та А. Плотнікової – співробітників Удмуртського державного університету (Росія)). Було встановлено, що ілюстрації підручника живуть у рамках цілого спектра інтерпретацій різного рівня і порядку. Особливо цікавими є ті моменти, які пов'язані з педагогічним простором і містять елементи стійкого відтворюваного офіційного дискурсу [10].

Проблема функціональних взаємозв'язків і взаємодії тексту та візуального ряду у книгах для початкової школи була піднята у дослідженні О. Ромашіної, доктора педагогічних наук, професора (м. Тула, Росія). На основі аналізу підручників кінця XIX – початку XX ст. були виокремлені типи можливих взаємозв'язків (візуальний ряд виконує службову функцію доповнення та ілюстрації тексту; візуальний ряд рівнозначний тексту; візуальний ряд є головним джерелом інформації і відіграє провідну роль) і фактори, які визначають домінування в навчальній літературі того чи іншого типу взаємозв'язків (соціокультурні, психологічні, педагогічні, технічні) [10].

На жаль, на теренах сучасної початкової освіти в Україні не спостерігається продуманої стратегії створення навчальної книжки в умовах діяльній концепції навчання: змістове наповнення, структурування, підходи до методичної складової частини, рівень скоординованості з навчальними планами та програмами залишаються застарілими, а сама справа підручникотворення перейшла у бізнесову площину і передана до рук осіб, далеких від методики початкового навчання та потенціалу початкової освіти.

Натомість реформування початкової освіти неможливе без створення нової розвивальної концепції підручникотворення у сучасній початковій школі України.

Мета статті – виокремлення ключових ідей підручникотворення у концепції розвивального навчання Л.В. Занкова, які можуть забезпечити системне реформування початкової школи та створення на цій основі розвивального підручника як дидактичного феномену.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні пріоритетами освіти визнані ідеали розвивального навчання: уміння учитися, предметні й універсальні (загальнонавчальні) способи дій, індивіду-

альний прогрес дитини в емоційній, соціальній, пізнавальній сферах. Для реалізації цих пріоритетів необхідною є науково обґрунтована, перевірена часом розвивальна педагогічна система. Такою є система Л.В. Занкова, яку характеризують цілісність і взаємозумовленість її компонентів, одним із яких є підручник.

Підручник – це не тільки текст, але й загальний візуальний ряд, сьогодні традиційна писемна культура з домінуванням лінійного тексту змінюється культурою візуальною. Кардинальні зміни інформаційного простору, у свою чергу, детермінують зміни когнітивного стилю, насамперед у дітей і підлітків. Формується інша культура мислення, орієнтована на образну інформацію і швидке переключення між розрізненими і різнорідними смисловими фрагментами. Ця обставина вимагає серйозних змін у освітньому процесі, у способах і механізмах трансляції інформації, у т. ч. у шкільному підручнику.

Проблеми теорії підручника для початкових класів Л.В. Занков пов'язує не з особливостями, зумовленими науками, які надалі вивчатимуться у школі, а з педагогічною проблематикою побудови теорії підручника і навчальної книжки.

Одним з актуальних напрямів, вважає Л.В. Занков, є побудова підручника у світлі філософських категорій, що виражають співвідношення між сукупністю елементів об'єкта і зв'язками, які їх об'єднують: системне об'єднання елементів призводить до появи у цій сукупності нових властивостей і закономірностей, не притаманних елементам у їх роз'єднаності: щоб пояснити частини, треба виходити з цілого.

Основною спрямовуючою установкою у розробці теорії розвивального підручника Л.В. Занков вважає ідею єдності навчання і виховання [5]. Ця ідея потребує поглибленого аналізу побудови навчання, що і стало методологією концепції розвивального підручника для початкової школи.

Як стверджує Л.В. Занков, у створенні нового розвивального підручника основну роль відіграє забезпечення взаємодосконалення програм і підручників: створена навчальна програма; на її основі та на основі її концепції складаються й апробуються підручники. Враховуючи її результати, з'ясовують, які зміни слід внести у програми, і на цій основі здійснюють другий етап роботи над підручником; подальша розробка цієї навчальної дисципліни з класу до класу здійснюється за тією самою стратегією.

Особливого значення у технології розробки розвивального підручника набуває методика навчання у початковій школі. Л.В. Занков вважає, що для створення нового у методиці необхідно спиратися на глобальні проблеми загальної педагогіки, виходити з того, що вже зроблено щодо них. Насамперед він має на увазі дослідження з про-

блеми співвідношення навчання і розвитку школярів, яке тривало впродовж 1957–1972 рр., але яке сьогодні, у 2018 р., в Україні не береться до уваги у процесі реформування початкової ланки освіти. У процесі цього експериментального дослідження було виявлено потенціал у загальному розвитку школярів, в оволодінні знаннями та навичками, створено підґрунтя для розвитку можливостей розкриття духовного потенціалу молодших школярів. Висновки експериментального дослідження, на думку Л.В. Занкова, повинні бути покладені і в основу побудови нової розвивальної методичної системи, і в основу технології розробки розвивального підручника для початкової школи. Автор цієї статті наприкінці 70-х рр. ХХ ст. мала честь працювати учителем початкових класів у ЗОШ № 1 м. Харкова, де проводилася експериментальна робота лабораторією розвивального навчання під керівництвом Л.В. Занкова, і на практиці знайома з науково-методичними розробками, наведеними нижче.

Зміст і структура експериментальної системи, розробленої Л.В. Занковим і його лабораторією, базується на певних типових педагогічних властивостях і взаємозв'язках [5].

На попередньому етапі створення розвивального підручника авторами були розроблені збірники завдань, адресовані учням, і методичні керівництва до них, які розсилалися для апробації учителям, задіяним у експерименті.

Слід акцентувати увагу на тому, що авторів розвивального підручника на попередньому етапі цікавило не тільки те, як оволодівають знаннями та навичками учні, але й сам перебіг їх розвитку та прояв індивідуальних особливостей школярів. Отже, у центрі уваги авторів розвивального підручника для початкової школи – не тільки результат, але й процес учіння. Конкретний експериментальний розвивальний підручник осмислюється як частина єдиної, цілісної системи, що охоплює усі предмети і характеризується певним педагогічним змістом. Результатом було створення методичної системи, яка має такі типологічні педагогічні властивості: багатогранність, процесуальний характер, колізії, варіативність.

Багатогранність методичної системи, а отже, і розвивального підручника для початкової школи полягає у тому, що способам навчання притаманна різноманітність функцій: завданням навчання є не тільки оволодіння знаннями і навичками, але й виховання і загальний розвиток молодших школярів. Саме завдяки багатогранності до сфери учіння долучаються не тільки інтелект школяра, але й емоції, прагнення та інші сторони особистості. Емоції не тільки надають того чи іншого забарвлення розумовій праці, але й мають творчу силу, вони не є статичними, переходять одна в одну (від сумнівів, невпевненості – до перекона-

ності, від розчарування – до радості). Ці переходи відображають єдність розумової діяльності й емоційного життя людини і призводять до злиття емоційних переживань і роздумів у процесі вивчення нового. Натомість нудьга не збагачує розумову діяльність людини, а пригнічує її, оскільки породжується одноманітністю та прямолінійністю. Якщо прояв одноманітності завжди є очевидним, то прямолінійність виражається у тому, що вивчення нового за підручником здійснюється лише з урахуванням раніше накопичених знань, вимагає від учня швидкої «віддачі» засвоєного матеріалу і завдає шкоди глибині та ґрунтовності у оволодінні знаннями і навичками, робить неідеальними умови, які сприяють розвитку та вихованню учнів. Прямолінійність протиставляється гнучкості і рухомості пізнання, вона пов'язана із нагромадженням одноманітних повторень.

Процесуальний характер базується на положенні про те, що процес – це не просто зміни, а ряд взаємопов'язаних стадій: вивчення кожного відрізка навчального курсу як залежного елемента в органічній єдності з іншими елементами; зв'язок відбувається не на зовнішньому, а на внутрішньому рівні з розгортанням сутності пізнання навчального предмета; засвоєння передбачає не повторення з метою запам'ятовування, а поступове ускладнення співвідношення елементів, поглиблення пізнання.

Колізії, на думку Л.В. Занкова, є природним чинником, який базується на загостренні суперечностей у оволодінні знаннями і сприяє інтенсивності учіння школярів, процесу їх навчальної діяльності й розвитку. Тому, вважає вчений, їм необхідно приділяти належну увагу у процесі навчання, а отже, й у створенні підручника.

Природа навчально-виховного процесу передбачає, що методична система набуває варіативного характеру залежно від конкретних умов. Функціональне значення цієї властивості методичної системи полягає у тому, щоб існували можливості відшукувати шляхи і засоби врахування відмінностей між учителями (за стилем роботи), а також за іншими напрямками. Важливою формою варіативності методичної системи є зміна способів роботи, послідовності завдань, їх характеру залежно від ситуації, яка склалася на уроці. Варіативність методичної системи має межі, що визначаються основними дидактичними принципами, які мають спрямовуюче та регулююче значення [5]. У розвивальному підручнику, на думку Л.В. Занкова, слід забезпечити такі варіанти, що б дозволили учителям та учням проявити та примножити свої можливості. Цікавим є трактування сутності запропонованих варіантів: слід уникнути нерухомості характеру варіантів шляхом їх змінності у напрямі зростання складності й адаптивності – надавати учителям можливість

просуватися у майстерності, а учням – у гнучкості оволодіння знаннями, в умінні оперувати ними. У такому разі знання засвоюються не прямим шляхом, а зигзагами: помилки учнів на уроці уважно розглядаються на уроці, змінюються правильними рішеннями, а невпевненість і коливання поступаються місцем переконаності у тому, що знайдено правильний шлях. У зв'язку з цим феномен розвивального підручника Л.В. Занков бачить у тому, що він повинен бути не зведенням того, що необхідно завчити, а засобом залучення дітей до спільної діяльності: «У ній відсутнє механічне виконання вправ «індивідуально», байдуже прослуховування відповідей товаришів. Те, що відбувається у процесі такої роботи з підручником, пробуджує емоції, прагнення, стійке бажання досягнути поставленої мети» [3, с. 40].

Виховна функція розвивального підручника полягає у «виникненні та рості духовного взаємопорозуміння школярів у процесі виконання загальної справи, спільної діяльності та взаємодопомоги», «народжується взаємопереживання, коли успіх товариша переживається як радість, а помилка іншого – як прикрощі» [3, с. 40–41].

Щоб створити новий підручник, стверджує Л.В. Занков, необхідно подолати чимало перешкод, насамперед «дидактичні положення, у яких проявляється помилковий підхід до навчання» [3, с. 41], тобто трактовку принципів навчання.

В умовах розвивального навчання у традиційній трактовці принципу доступності простежувався зв'язок лише з віковими особливостями учнів. Натомість Л.В. Занков підкреслює, у такій ситуації ігнорується дуже важлива обставина: «школяр може пройти величезний шлях загального розвитку, якщо навчання організовано в належний спосіб»; тоді «різко змінюються і його вікові можливості» [3, с. 41].

Обґрунтований Л.В. Занковим підхід до розуміння принципу доступності реалізується у вивченні творів художньої літератури молодшими школярами: в основі вивчення художнього твору повинно бути самостійне висловлювання учня, яке відображає його переживання під час читання. Вчений стверджує, що досвід створення розвивальних книг для читання виправдав себе: «Фундаментом внесення принципово нового у т. зв. методичний апарат книжок для читання стали результати масового експерименту з проблеми співвідношення навчання і розвитку школярів і особливо з читання у початкових класах» [3, с. 43]. У змісті розвивального підручника типовими є питання, у відповідях на які діти передають свої враження про прочитане, переживання, почуття; питання, які спонукають учня задуматися про ставлення письменника до подій і героїв. Ці питання та завдання сприяють роботі учнів із художнім словом та авторським текстом, формуванню учня як читача та його здатності відчувати мову.

Важливим фактором у забезпеченні розвивального характеру підручника для початкової школи є його структурування. Л.В. Занков акцентує увагу на тому, що матеріал, який пропонується для засвоєння з будь-якого навчального предмета, наповнений темами або іншими відношеннями між його елементами: «У свідомості учня виникають відповідні зв'язки. Це своєрідне відбиття, але не дзеркальне, не мертво, а таке, що пройшло через горнило сумнівів, пошуків, інтелектуальної насолоди. Виникають нові зв'язки, які породжуються попередніми, і надають можливість розв'язувати задачі, з якими школяр не стикався у попередній діяльності» [3, с. 44]». Народження нових зв'язків у свідомості учня, вочевидь, диктує доцільність останнього шляху. Отже, для реалізації вказаного припущення необхідно ретельно вивчити процес «відкриття» знань або способів дії й умови, за яких це призводить до позитивного результату», – підкреслює Л.В. Занков важливість врахування траєкторії мислення дитини у конкретній ситуації навчання.

Обов'язковим засобом «побудови та застосування» розвивального підручника, роботи з ним, як вважає Л.В. Занков, є зошит молодшого школяра. На противагу практиці використання у початковій школі зошита з друкованою основою Л.В. Занков осмислює його роль по-іншому: у звичайному учнівському зошиті відображається хід думки автора записів, малюнків, креслень. І хоча вони містять багато спільного, оскільки їх думки спрямовані на вивчення того самого питання, присутні і відмінності – пропозиції учнів різні, допущені помилки виходять із різних джерел.

Важливими особливостями навчально-методичного комплексу є:

- розуміння взаємозв'язку та взаємодії об'єктів для вивчення, явищ завдяки інтегрованому характерові змісту, що передбачає матеріал різного рівня узагальнення (надпредметного, поза- та внутрішньопредметного), а також поєднання його теоретичної та практичної спрямованості, інтелектуальної й емоційної насиченості;
- володіння поняттями, необхідними для подальшої освіти;
- актуальність, практична значимість навчального матеріалу для учня;
- умови для розв'язання виховних завдань, соціально-особистісного, інтелектуального, естетичного розвитку дитини, для формування навчальних і універсальних (загальноосвітніх) умінь;
- активні форми пізнання під час розв'язання проблемних, творчих завдань: спостереження, дослідження, дискусії, навчальний діалог (обговорення різних думок, гіпотез) тощо;
- проведення дослідницьких і проектних робіт, розвиток інформаційної культури;
- індивідуалізація навчання, яка тісно пов'язана з формуванням мотивів діяльності, поши-

рюючись на дітей різних типів за характером пізнавальної діяльності, емоційно-комунікативним особливостям, за гендерною ознакою. Індивідуалізація реалізується, у т. ч., через три рівні змісту: базовий, розширений і поглиблений.

У процесі навчання використовується широкий спектр форм навчання: класних і позакласних; фронтальних, групових, індивідуальних відповідно до особливостей навчального предмета, особливостей класу й індивідуальних уподобань учнів.

Оскільки навчання у початковій школі передбачає відразу кілька навчальних предметів, це зумовлює вимогу відшукування шляхів, які б дозволили досягнути внутрішньої єдності у цьому різноманітті. Л.В. Занков наголошує на необхідності «подолати взаємну ізольованість різних предметів шляхом міжпредметних зв'язків» [3, с. 45] і врахувати цей фактор у побудові програм і підручників. Водночас, на думку Л.В. Занкова, «існує можливість піти й іншим шляхом, коли спільне у навчанні різних предметів, єдність навчання і виховання досягається завдяки тому, що навчання, а відповідно, і створення підручників здійснюється на основі єдиної методичної системи».

Висновки і пропозиції. Реформування освіти, у т. ч. і початкової, повинно бути орієнтовано на зміни когнітивного стилю навчання, створення нової єдиної для початкової школи методичної системи. У концепції Л.В. Занкова розвивальний характер навчання у початковій школі передбачає системні зміни у процедурі створення, апробації та технології використання навчальної книжки, яка осмислюється як комплекс попередньо тестованих на розвивальний потенціал підручника, зошита для учня та методичних рекомендацій. Методологічні та методичні ідеї, покладені в основу розвивального підручника для початкової школи, забезпечують поступальний розвиток молодшого школяра, що доведено майже 60-річною практикою існування і функціонування розвивальної / діяльній парадигми освіти. Натомість ігнорування у вітчизняному підручникотворенні досвіду розвивальної діяльності у цій галузі є незрозумілим і неприпустимим. Потребує системного вивчення та врахування технологія створення розвивального підручника, поступальний характер її апробації та впровадження у практику сучасної початкової школи України.

Список використаної літератури:

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1988. 160 с.
2. Гельфман Э., Холодная М. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 384 с.

3. Занков Л.В. Некоторые вопросы теории учебника для начальных классов. *Проблемы школьного учебника*. Москва: Просвещение, 1978. Вып. 6. 280 с.
4. Зуев Д.Д. Школьный учебник. Москва: Педагогика, 1983. 240 с.
5. Обучение и развитие / под ред. Л.В. Занкова. Москва: Просвещение, 1975. 440 с.
6. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 352 с.
7. Педагогика школы: учеб. пособ. / под ред. Г.И. Щукиной. Москва: Просвещение, 1977. 383 с.
8. Шаповаленко С.Г. Методика обучения химии в 8-летней и средней школе. Москва: Просвещение, 1963. 178 с.
9. Имангожина О.З. Основные направления развития теории школьного учебника. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 12-5. С. 899–901.
10. Конференция Проблемы современного образования. Москва, 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/mezhdunarodnaya-konferentsiya-rol-knigi-dlya-nachalnogo-obucheniya-v-istorii-obrazovaniya-i-kulture>.

Vykhruhch V. Developing textbook for elementary school as a psychological and pedagogical phenomenon

The article deals with the pedagogical problems of constructing the theory of a developing textbook, the methodology of which is the idea of unity of education and education, namely, the ratio of education and development of junior pupils; emphasizes the need for mutual improvement of programs and textbooks for elementary school, the preliminary development of collections of tasks, addressed to students, and methodological guidelines for them. The development of a development textbook should be based on the multifaceted methodological system (the combination of intelligence and emotions, procedural nature, conflicts, variability, upbringing through mutual interactions). The structuring of a developing textbook implies the emergence of new relationships that are generated by the previous ones and provide an opportunity to solve problems that the student did not encounter in previous activities; it is important to take into account the trajectory of thinking the child in a particular learning situation, use in the elementary school notebook as a compulsory component in the work with the textbook, the creation of textbooks is based on a unified methodological system. The focus of the authors of the development textbook for elementary school is not only the result, but also the process of learning. A specific experimental development textbook is conceived as part of a single, holistic, covering all subjects and is characterized by a certain pedagogical content. The established methodological system has the following typological pedagogical properties: versatility, procedural nature, conflicts, variation. Multidimensionality implies that not only the student's intelligence, but emotions, aspirations and other aspects of the personality are involved in the sphere of learning. The procedural character is based on the condition that the process is not just changes but a series of interconnected stages. Collisions are naturally based on the sharpening of contradictions in mastery of knowledge and contributes to the intensity of student learning, the process of their learning activities and development. The development textbook provides the opportunity for teachers and students to demonstrate and multiply their capabilities.

Key words: *textbook, junior schoolchild, developmental instruction, developing textbook, methodical system, multifaceted learning, procedural nature of learning, conflict, variability.*