

14. J.B. Biggs, Student Approaches to Learning and Studying. (Hawthorn, Victoria, Australian Council for Educational Research, 1987).

Анотація

Стаття посвячена психолого-дидактическим стилям и подходам курсантов к изучению иностранного языка. Исследуются механизмы памяти. Дается методика индивидуализированного обучения с учетом влияния когнитивных стилей.

Обозний В.В.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКІВ З КРАЄЗНАВСТВА

Сучасні підручники за науковим рівнем, характером подання навчального матеріалу, реалізацією методичної ідеї повинні бути максимально наближені до вимог, які висувуються до підручників нового тисячоліття. Вони повинні співвідноситись з сучасною філософією освіти щодо створення необхідних умов для подальшого самостійного здобування знань, виступають дискурсом пошукової, організаційно-рекомендаційної та управлінської діяльності.

Мета статті спрямована на те, щоб показати, як дослідження структури підручника дає можливість прослідкувати внутрішню логіку і тенденції зміни кожного структурного компоненту і структури підручника в цілому.

З метою виявлення складу компонентів підручника і зв'язків між ними у дослідженні використовувався підхід [1, 44-45], відповідно до якого кожний структурний компонент розглядається як необхідний елемент підручника, що має певну форму і здійснює тільки йому характерними засобами активне навантаження.

Використовуючи схему класифікації компонентів підручника [2, 30-31], в якій структурний компонент підручника виділяється за ознакою домінуючою функції, ми одержали інструмент для цілеспрямованого конструювання змісту підручника.

При побудові моделі підручників з краєзнавства нами було проаналізовано структуру діючих підручників (Строєва К. Ф., Никонової М. А., Крачило М. П. та інших). Одержана вихідна інформація дозволила встановити призначення кожного компоненту підручника. Кожний з них

розглядався як складова цілісної системи підручника відповідно до тієї функції, яку він виконує.

Структурні компоненти підручника за ознакою домінуючої функції були згруповані у два розділи (тексти і позатекстові компоненти). кожний з яких поділявся на три розділи: тексти (основний, додатковий, пояснювальний) ; позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування).

Визначення стилю навчального тексту здійснювалось за трьома основними факторами (цільовими функціями тексту, характером його змісту і психологічними можливостями читача). відповідно до яких встановлювались особливості мови підручника, його внутрішня логіка, способи викладу матеріалу тощо [4, 92].

Встановлюючи функціональний стиль тесту, ми виходили з того, що спосіб подачі його змісту у відповідності з метою навчального впливу, повинен розглядатися як засіб навчання, розвитку і виховання студентів. В процесі засвоєння навчального тексту у студентів, як правило, розвивається орієнтувальна основа діяльності, активне використання якої (зокрема і з допомогою викладача) сприяє їх навчальній діяльності. Таким чином, для навчального тексту були виявлені такі загальні функції орієнтування: по-перше, предметна орієнтація у оточуючому середовищі, на основі якої формуються певні логіко-понятійні структури (уявлення, поняття) ; по-друге, ціннісна орієнтація, в процесі якої складаються особистісні відношення, формуються соціальні ідеали і норми (переконання, погляди, критерії оцінок) ; по-третє, інструментальна орієнтація, коли з допомогою навчального тексту організуються дії тих, хто навчається.

З точки зору функціонального призначення навчальних текстів нами були виділені: 1. *Предметно-орієнтовані тексти*, які спрямовані на характеристику певних об'єктів (явищ, процесів тощо) у їх безпосередніх зв'язках, залежностях і відношеннях до інших об'єктів. Залежно від рівня узагальнення навчальні тексти поділялися на: а) описові тексти, в яких подавалася характеристика подій (явищ, процесів) ; б) теоретико-пізнавальні *тексти*, в яких подавались знання, одержані в результаті наукового узагальнення, абстрагування окремих сторін конкретних об'єктів (процесів, явищ) ; 2) *ціннісно-орієнтовані тексти*, в яких будь-які (події, явища) характеризувалися з точки зору норм, ідеалів, цілей, якими керується людина, зокрема: а) безпосередньо ціннісна орієнтація в конкретних об'єктах (оцінка

фактів, подій, вчинків окремих особистостей тощо) ; б) опосередкована ціннісна орієнтація, що здійснювалася через систему ідеальних образів, які несуть на собі найбільш загальне, типове, суттєве [3]; 3) *інструментально-орієнтовані тексти*, в яких зміст навчального тексту складають методичні поради, інструкції, рекомендації, що показують методи і прийоми вирішення завдань. В таких текстах виділялися два рівні реалізації способу дії: а) інструментально-методичний, коли в тексті подаються вказівки, щодо конкретних навчальних дій; реальними даними об'єктів (процесів) ; б) логіко-математичний, коли в тексті подаються правила оперування з ідеально-абстрактними об'єктами.

Розглядаючи позатекстові компоненти підручників з краєзнавства, зосередимо увагу на основних їх складових.

1) *Апарат організації засвоєння*, який розглядався як системно-структурна складова підручника, призначений спрямовувати навчальну діяльність студентів, сприяти розвитку їх пізнавальних сил і формуванню навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом.

Основними компонентами апарату організації засвоєння в підручниках з краєзнавства стали запитання і завдання. Їх розробка здійснювалася шляхом: а) групування; б) визначення смислового і логічного навантаження; в) встановлення кількості.

Групування запитань-завдань здійснювалось виходячи з того, що головною їх функцією є організація процесу засвоєння. Відповідно до цього нами було виділено три їх групи: перша — запитання-завдання, які виконують функцію закріплення знань (відтворення вивченого, первинна систематизація фактів, формування навичок тощо) ; друга — запитання-завдання, які сприяють оволодінню методами логічного мислення і досвідом творчої діяльності (порівняння, узагальнення, конкретизація, систематизація, висновки тощо) ; третя — запитання-завдання, які вимагають застосування одержаних знань (виконання самостійних робіт, оволодіння уміннями тощо).

Такий підхід дає підстави: по-перше, виявити функції запитань-завдань і здійснити їх групування; по-друге, використовуючи вказану класифікацію, автори мали можливість більш чітко визначити функції основного тексту і апарату організації засвоєння.

Функціональний підхід до позатекстових компонентів привів до висновку, що основний текст обов'язково виконує функцію організації знань, формує у студентів методи логічного мислення і досвід творчої діяльності. Було враховано і те, що розробка навчального змісту і характеру краєзнавчої

освіти у педагогічному вузі відповідно до сучасних вимог (зокрема, щодо викладу навчального матеріалу в плані особистісно-орієнтованого навчання) одержує все ширше практичне застосування, що безумовно повинно бути враховано у апараті організації засвоєння. Так, запитання-завдання третьої групи передбачають не просте відтворення вивченого, а перенесення одержаних знань і навичок в сферу їх застосування і закріплення у процесі конкретної діяльності. Враховуючи необхідність при конструюванні і використанні запитань-завдань посилення такої їх функції, як пробудження пізнавальної мотивації і необхідної інтелектуальної активності у засвоєнні [6], співвідношення між групами запитань-завдань у підручниках з краєзнавства змінювалось у напрямі підвищення кількості запитань-завдань другої і третьої груп. Пояснювалось це тим, що такі запитання –завдання покликані не просто активізувати пізнавальну діяльність взагалі, а допомагати студентам самостійно вирішувати цілісні, відносно складні пізнавальні завдання, які вимагають творчого підходу [5, 47]. Такий підхід вимагає від студентів дійсної самостійності у пошуках і висновках, умілого застосування одержаних знань, умінь, навичок.

Використання структурних елементів підручника ставить питання про їх смислове і логічне навантаження, під яким розуміють ступінь новизни навчального матеріалу і логічний рівень його узагальнення, які повинні забезпечувати організацію процесу засвоєння стосовно специфіки навчального предмета і рівня підготовленості студентів.

Автори підручників з краєзнавства, розробляючи смислове і логічне навантаження запитань-завдань, враховували необхідність дотримання наступності у рівнях навчальної підготовленості студентів. З цією метою у підручниках розробка запитань-завдань здійснювалась таким чином, щоб залишити студентам можливість для самостійного засвоєння (на основі одержаних навичок навчальної роботи) навчального матеріалу конкретних розділів і тем підручника.

У підручниках з краєзнавства на кожне навчальне заняття припадає 4-5 запитань-завдань різного типу. При встановленні їх кількості враховувалась не тільки їх структурна значимість, але й необхідність створення оптимальних умов для їх засвоєння (відповідно на одну смислову одиницю — одне запитання-завдання).

Таким чином, з метою вироблення загальної системи запитань-завдань у підручниках з краєзнавства автори намагались забезпечити: а) оптимальне

використання всіх трьох груп запитань-завдань; б) взаємодію запитань-завдань різного функціонального призначення стосовно особливостей курсу "Краєзнавство" і рівнів підготовленості студентів; в) обґрунтоване дозування запитань-завдань як у якісному, так і у кількісному відношенні; г) підвищення функціонального навантаження запитань-завдань (за рахунок поєднання з іншими компонентами підручника) з метою раціоналізації навчальної діяльності.

Відповідно до головного дидактичного принципу, що з допомогою конкретних уявлень формуються вірні поняття, у підручниках з краєзнавства важлива роль належить ілюстративному матеріалу. При дидактично правильній розробці і вдалому виконанні ілюстративний матеріал у багатьох випадках може бути джерелом формування понять і одержання знань.

В науковій літературі під ілюстративним матеріалом підручника розуміють графічні зображення, які специфічно-наочними засобами реалізують науково-педагогічні принципи, закладені у підручнику [2, 41]. У практиці створення підручників широко поширеною є практика, коли в конкретних випадках виявляється більш доцільним викласти навчальний матеріал не засобами тексту, а з допомогою ілюстративного матеріалу.

Фактори, які визначають зміст і форму ілюстративного матеріалу у підручнику, визначаються педагогічними міркуваннями і інтересами. Їх дія спрямована на забезпечення педагогічної цілеспрямованості у процесі розробки ілюстраційного матеріалу, тобто його характер у підручниках визначається дидактичними вимогами, спрямованими на забезпечення єдності змісту і форми.

У підручниках з краєзнавства завдання якісної розробки ілюстративної основи було спрямовано на те, щоб уникнути такого стану, коли порушується рівновага між змістом підручника і графічним виконанням ілюстративного матеріалу. Особлива увага зверталася на дотримання при розробці ілюстративного матеріалу певної дидактичної концепції, виходячи з якої текст і ілюстративний матеріал, доповнюючи одне одного, реалізують функцію повідомлення знань. З цією метою при підготовці ілюстративного матеріалу підручників з краєзнавства їх автори взяли на себе процес дидактичного і художнього планування ілюстративного матеріалу та його графічної розробки.

При конструюванні змісту підручників з краєзнавства нами були використані ілюстрації, які за своїм призначенням можуть бути згруповані в

три групи: а) ілюстрації, які, розкриваючи зміст, замінюють основний текст; б) ілюстрації, які рівнозначні тексту; в) ілюстрації, які обслуговують текст і позатекстові компоненти. Так, у запропонованих нами підручниках використання ілюстративного матеріалу, який замінює текст, досить незначне. Значно більшою є частка ілюстрацій, які виконують функцію, що є рівнозначною тексту. Найбільшу питому вагу у пропонованих підручниках займає використання ілюстрацій з обслуговуючою функцією.

Слід вказати і на широке використання обслуговуючої функції ілюстрацій в організації засвоєння і орієнтування, зокрема, при конструюванні підсумкового повторення.

Таким чином, у кожному з пропонованих підручників з краєзнавства широко використовуються ілюстрації всіх трьох типів. Вони тісно поєднуються і взаємодіють з іншими компонентами підручника.

Під *апаратом орієнтування* розуміють сукупність позатекстових елементів, які цілеспрямовано орієнтують читача у змісті і структурі підручника, створюючи умови для роботи з ним.

З метою вірної методичної роботи авторів над таким важливим компонентом структури підручника, як апарат орієнтування, нами був здійснений аналіз діючих підручників з краєзнавства, зокрема. визначено місце апарату орієнтування в системі підручника та особливостей його застосування. Зокрема, у ході аналізу були виявлені найбільш вдалі прийоми і засоби апарату орієнтування, що дозволило більш обґрунтовано підійти до використання апарату орієнтування у пропонованих нами підручниках з краєзнавства.

Проведений аналіз дав можливість виокремити найважливіші параметри елементів апарату орієнтування, зокрема, як представлені ці елементи у діючих підручниках краєзнавства, визначити загальні тенденції і специфіку використання окремих елементів апарату орієнтування.

Як правило, в апарат орієнтування включають: передмову, структурований зміст підручника, інструктивно-методичну передмову, систему рубрикації та виділення, сигнали-символи, предметно-тематичні та іменні покажчики, бібліографію, колонтитул.

Більш детально зупинимося на розробці такого структурного елементу апарату орієнтування, яким є структурований зміст підручника. Як правило, він не тільки відображає внутрішню його структуру, але і дає уявлення про зміст і логіку побудови матеріалу, специфіку навчального курсу. Так,

здійснюючи пошук параметрів і загальної схеми структурованого змісту у підручниках з краєзнавства, автори виходили: по-перше, з навчально-методичного аспекту його призначення; по-друге, з результатів порівняльного розгляду змісту в підручниках з краєзнавства. В результаті були виявлені такі параметри структурного змісту, як: а) структурні показники (принцип побудови, структура за рівнями, місце у підручнику, обсяг) ; б) окремі моменти характеристики структурованого змісту (відношення до програми, характер постановки питань в заголовках, використання термінів і дат, взаємозв'язок форми і змісту заголовків; в) зовнішнє оформлення структурованого змісту: спосіб показу сторінок, шрифтове насичення, графічні прийоми, нумерація складових частин змісту тощо.

У пропонованих підручниках з краєзнавства був використаний централізований принцип побудови структурованого змісту, який є переліком заголовків, зібраних разом. Такий підхід дає можливість читачу порівняно легко і швидко охоплювати всі питання курсу, логіку його побудови, основні розділи, обсяг тощо.

Для структурування змісту підручників була використана така схема рівнів: частина – розділ (практикум) – параграф (навчальне заняття) – підпараграф (окремі частини заняття).

У пропонованих підручниках структурований зміст, як найбільш компактне джерело інформації про підручник, розміщувався на початку підручника з тим, щоб давати уявлення про побудову навчальної програми з курсу краєзнавства.

Виходячи з того, структурований зміст сприяє виконанню навчально-пізнавальних задач, допомагає розвитку умінь і навичок читача, автори підручників виділили і такі його параметри, як характер постановки запитань в заголовках розділів (практикумів) і параграфів (окремих занять). взаємозв'язок їх форми і змісту, а також використання в них термінів і дат.

Конструювання цих параметрів показало, що різноманітність заголовків можна звести до двох основних груп: заголовки, у яких називається тема, і заголовки, де присутня певна ідея. У пропонованих підручниках з краєзнавства тематичні заголовки є переважаючими на всіх структурних рівнях. Заголовки, де присутня ідея, зустрічаються рідко і то, як правило, на рівні розділу (практикуму) і параграфа (окремого заняття).

Розробка структурованого змісту в апараті орієнтування дозволила зробити також практичний висновок, який може бути використаний в процесі

роботи по удосконаленню структури підручників з краєзнавства. Структурований зміст, крім основної функції орієнтування у змісті курсу, може виконувати й інші, логічні організації матеріалу, виділення матеріалу для засвоєння або запам'ятовування, активізації мислення (введення проблемних заголовків тощо). а також довідкову функцію.

Отже, автори дійшли висновку, що питання, пов'язані з апаратом орієнтування повинні вирішуватись у сукупності з удосконаленням всіх інших структурних компонентів підготовка, зокрема, тексту, апарату організації засвоєння тощо. В якості прикладів взаємозв'язку і взаємообумовленості апарату орієнтування та інших компонентів підручника із усім комплексом питань щодо його видання (науково-дидактичних, методико-психологічних, конструкторсько-видавничих, художньо-оформлювальних) можна вказати на зв'язок структурованого змісту підручника із навчальним змістом курсу, завданнями по формуванню логічного мислення, пізнавальної діяльності, особистісно-орієнтованого навчання тощо.

Таким чином, дослідження структури підручника повинно зосереджуватись на функціонально необхідних його компонентах і конкретизації основних функцій підручника, а в подальшому на параметри його аналізу і оцінки.

Використана література

1. Бейлинсон В.Г., Зуев Д.Д. О функциональном подходе к оценке школьных учебников / Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1977. – С. 44-45.
2. Зуев Д.Д. Проблемы структуры учебника / Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1974. – С. 30-31.
3. Каган М.С. Морфология искусств. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1972. – Ч. I-III.
4. Кулюткин Е.Н. Анализ функциональных стилей учебного текста / Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1977. – С. 92.
5. Лернер И.Я. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. – М.: Педагогика, 1972. – С. 47.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972.

Аннотація

В статті розглядається підхід, в відповідності з яким виділення структурних компонентів підручника за ознакою домінуючої функції дає можливість отримати інструмент для конструювання змісту підручників за краєзнавству.

Онищенко Ж.І.

Запорізький державний університет

**ПРОБЛЕМА ДОБОРУ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ
ДЛЯ НАВЧАННЯ ПЕРЕГЛЯДОВОГО ЧИТАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЮ
МОВОЮ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

Однією з вимог сучасної програми середньої школи з іноземних мов у галузі читання є вимога навчити учнів читанню текстів із розумінням загального змісту, тобто переглядового читання [1]. Навчання переглядового читання одержало досить широке висвітлення в методиці викладання іноземних мов. В центрі досліджень як закордонних, так і вітчизняних вчених знаходяться такі питання, що стосуються навчання цього виду читання: значення переглядового читання у процесі комунікації (Є.К.Поздєєва, Г.В.Рогова) ; загальні характеристики даного виду читання (П.К.Бабинська, А.Ф.Будько, В.А.Бухбіндер, Н.І.Гез, А.Д.Климентенко, М.В.Ляховицький, Є.А.Маслико, А.А.Миролюбов, С.Ю.Ніколаєва, С.К.Фоломкіна) ; навички, що є необхідними для володіння зазначеним видом читання (І.Л.Колесникова) ; типові завдання для забезпечення функціонування переглядового читання і перевірки розуміння змісту тексту (Л.Г.Черніна) ; організація самостійної роботи учнів з текстом для навчання читання із розумінням загального змісту (М.К.Колкова) та ін. Проте не можна стверджувати, що проблеми навчання переглядового читання є цілком вирішеними.

Необхідність подальшого удосконалення методики навчання даного виду читання обумовлена недостатнім рівнем розвитку цього комунікативного вміння у значної частини випускників середніх шкіл. Як показує практика роботи, учні часто не справляються з необхідним обсягом читання, не укладаються в нормативи часу і зустрічають багато труднощів при читанні. Отже, можемо констатувати, що вимоги програми з іноземних мов, згідно з якою учні повинні вміти швидко (без словника) переглянути текст із