

НОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В статье рассмотрены особенности предметно-методической подготовки будущего учителя математики, отражающие его готовность к обучению школьников, обладающих ярко выраженными математическими способностями. Представлены отдельные результаты исследования, связанные с разработкой уровневой модели предметно-методической подготовки будущего педагога, критерии, показатели и диагностический инструментарий для оценки уровня готовности учителя к работе в современных условиях развития школьного образования. Приведены результаты педагогического эксперимента по апробации предложенной модели, сформулированы предложения по актуализации существующей системы методической подготовки будущего педагога в вузе.

Ключевые слова: *школьники с ярко выраженными математическими способностями, модель предметно-методической подготовки будущего учителя, диагностический инструментарий, критерии оценки.*

В современных условиях развития школьного математического образования возрастают требования к профессиональной компетентности учителя математики, в том числе с точки зрения его готовности к организации учебной деятельности учащихся с учетом их математических способностей и индивидуальных особенностей развития. Проблема формирования специальной предметно-методической компетентности будущего учителя математики к работе со школьниками, обладающими ярко выраженными математическими способностями, стала серьезным вызовом для системы высшего педагогического образования.

Проблемы актуализации концепции, принципов предметной и методической подготовки будущего учителя математики активно исследуются учеными (В. А. Гусев [3], И. В. Дробышева [4], М. В. Егупова [5; 6], И. Е. Малова [7] и др.). Последнее время проводятся отдельные исследования проблемы формирования информационной подготовки педагогов-математиков в системе высшего образования [8]. Анализ результатов исследований, посвященных методической подготовке будущего учителя математики, показывает, что формирование готовности будущего педагога именно к работе со школьниками, обладающими ярко выраженными

математическими способностями, представлено не достаточно полно.

Разработчики профильных образовательных программ часто ограничиваются формированием рассматриваемой готовности выпускника только в рамках общепрофессиональной психолого-педагогической подготовки будущего учителя. Общие представления об индивидуальных педагогических технологиях, знания в области психологических особенностей развития школьников крайне важны для педагога. Но в то же время в практической деятельности педагога-предметника для решения задач развития обучающихся с особыми образовательными потребностями, прежде всего, школьников, обладающих ярко выраженными интеллектуальными способностями, при организации индивидуальных образовательных траекторий для таких обучающихся не менее важна специализированная предметная и методическая компетентность учителя. Анализ реализуемых российскими вузами образовательных программ высшего образования показывает, что разработчики образовательных программ, направленных на подготовку учителя математики, не всегда включают в компетентностную модель выпускника в качестве планируемых результатов освоения соответствующие профессиональные компетенции. В то же время у университетов есть такое право и, главное, на вузы возложена определенная ответственность, поскольку именно математике отведена роль приоритетной предметной области в развитии интеллектуально одаренных школьников. Учитель математики должен быть готов к выполнению специальной трудо-

вой функции (и соответствующих трудовых действий), установленных профессиональным стандартом педагога общего образования, в том числе направленную на «содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных курсов» (трудовая функция учителя В/04.6 «Предметное обучение. Математика», [12]).

В рамках проводимого нами исследования рассмотрены особенности предметно-методической подготовки студентов, обеспечивающей достижение целевых образовательных результатов освоения программы высшего педагогического образования. Предметно-методическая подготовка будущего учителя математики в рассматриваемом целевом контексте включает овладение студентами специализированными предметными и методическими навыками обучения школьников решению задач повышенного и высокого уровней сложности, а также наличие у выпускников личностной мотивации к осуществлению рассматриваемых видов профессиональной деятельности.

В рамках проводимого исследования нами предложена уровневая модель предметно-методической подготовки учителя математики, разработан необходимый диагностический инструментарий, включающий оценочные материалы и уровневую шкалу показателей оценивания соответствующих аспектов

специальной профессиональной подготовки педагога-предметника. В частности, разработан и апробирован комплекс специальных диагностических работ по основным разделам элементарной математики, позволяющих проводить интегрированную оценку уровня предметной и методической подготовки будущего учителя математики. Каждая диагностическая работа включает два блока заданий – задания, направленные на оценку умений решать задачи соответствующего раздела элементарной математики различного уровня сложности, и методические задания, связанные содержательно с заданиями первого блока и направленные на оценку владения методами и технологиями обучения решению задач соответствующего раздела математики при организации учебной деятельности обучающихся. По каждому заданию, включенному в диагностическую работу, разработаны критерии оценивания.

Содержание диагностических работ соответствуют требованиям профессионального стандарта педагога, требованиям ФГОС основного и среднего общего образования и ФГОС программ высшего образования педагогического профиля. Диагностические работы ориентированы на оценку готовности выполнения учителями отдельных трудовых действий, направленных на организацию учебной деятельности рассматриваемой категории обучающихся, таких как: 1) планирование проведения занятий в соответствии с содержанием основной общеобразовательной программы на основе вариативных форм организации учебной деятельности, соответствующих индивидуальным особенностям обучающихся;

2) разработка и использование средств объективной оценки образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС соответствующего уровня общего образования; 3) формирование мотивирующей образовательной среды для обеспечения полноценного участия указанной категории обучающихся в учебной деятельности. Диагностические работы позволяют выявить уровень предметной и методической подготовки учителя математики, степень владения современными методиками обучения, направленными на создание зоны ближайшего развития обучающихся с особыми образовательными потребностями, прежде всего, школьников с ярко выраженными математическими способностями.

В качестве примера приведем текст заданий диагностической работы по разделу «Комбинаторика» (задания 1.1 – 1.6 первого блока и 2.1 – 2.3 второго блока):

(1.1) Сколькими способами можно разделить 12 учеников на пары? Решите задачу тремя способами.

(1.2) Сколько различных четных делителей имеет число 2 520?

(1.3) В стране есть 20 городов, которые соединены между собой 172 авиалиниями. При этом между двумя городами есть только одна авиалиния. Докажите, что из любого города можно попасть в любой город, возможно, с пересадками.

(1.4) Сколько существует натуральных шестизначных чисел, цифры в которых идут в порядке неубывания?

(1.5) Сколькими способами можно расставить в ряд 5 красных, 20 синих и 30 зеленых шаров, чтобы между любыми двумя красными шарами было не менее трех шаров другого цвета?

(1.6) В хоровод встало 2042 снегурочки. Дед Мороз выбирает 700 из них так, чтобы никакие из выбранных не стояли рядом. Сколькими способами он может это сделать?

(2.1) Классифицируйте задачи 1.2 – 1.6 по методам решения и комбинаторным закономерностям, с которыми они связаны, соотнесите задачи с разделами школьного курса математики. Предложите, какие задачи могут быть включены: 1) в основную программу школьного курса математики, в том числе для классов с углубленным уровнем изучения математики и профильных классов; 2) в программу элективного курса или факультатива; 3) в программу внеурочной деятельности или в программу дополнительного математического образования; 4) в программу индивидуального сопровождения школьника, обладающего математическими способностями (можно выбрать несколько вариантов ответа).

(2.2) Есть ли среди предложенных Вами методов решения задачи 1.1 те, что впервые изучаются в основном курсе школьной математики: 1) 5 – 7-х классов; 2) 8 – 9-х классов; 3) 10 – 11-х классов? Предложите различные методы решения задачи 1.1 в соответствии с комбинаторной линией школьного курса математики: 1) логичным перебором числа вариантов без применения специальных формул; 2) на основании формул и правил подсчета числа комбинаций; 3) на основании теоретико-множественного подхода к изучению комбинаторики.

(2.3) Ученик представил решение следующей задачи. Есть ли ошибка в рассуждениях ученика? Обоснуйте свой ответ. Оцените решение задачи

по представленным критериям (критерии стандартные, в данной статье не приводятся)

«Задача. Для того, чтобы спастись от Серого Волка три поросёнка Ниф-Ниф, Нуф-Нуф и Наф-Наф построили себе домишки – соломенный, деревянный и каменный соответственно. Серый Волк может разрушить каждый домишко, для этого ему достаточно дунуть на соломенный один раз, на деревянный два раза, а на каменный – три раза. Собравшись с силами, он дунул что есть сил 6 раз, однако, контролировать точное направление был не в состоянии, так как закрыл глаза. Оказалось, что каждая из шести порций разрушительного ветра нашли свои домишки. Сколько существует вариантов попадания ветра в домишки, при которых хотя бы одному из поросят удастся спастись?

Решение ученика. Решим задачу с помощью модели «шары и перегородки». Рассмотрим 8 шариков, из которых 6 это «порывы волчьего ветра», и 2 – перегородки между лунками (лунки – поросячьи домики). Выбор любых двух из 8 шариков моделирует попадание конкретного количества единиц ветра в один из домиков, не исключая ситуации – «кому-то из поросят повезло и порыв ветра его миновал» – две перегородки рядом. Значит, всего возможно вариантов – число способов выбрать 2 шарика, т. е. $(8 \cdot 7)/2 = 28$. Вариант же, когда все домишки разрушены единственным, когда перегородки отделяют 1-2-3 шарика именно в этом порядке. Значит, число способов, которые мы ищем, равно 27.»

Решение первых четырех задач требует знания общих понятий комбинаторики, правил подсчета числа комбинаций, основных методов решения комбинаторных задач. Задачи 1.1 – 1.2 соответствуют программе базового школьного курса математики, задачи 1.3 – 1.4 – программе школьного курса математики для классов с изучением математики на углубленном уровне (классов профильного обучения). Задачи 1.5 – 1.6 являются олимпиадными задачами различного уровня сложности. Методическое задание 2.1 является базовым. Для успешного выполнения методических заданий 2.2 – 2.3 необходимо владение специальной терминологией, приемами и способами обучения решению комбинаторных задач, умением обосновывать последовательность обучающей деятельности, навыками оценки учебной деятельности. Задание 2.3 дополнительно требует владения специальным методическим навыком оценивания нестандартных решений обучающихся. Диагностические работы по другим разделам элементарной математики сформированы идентично рассмотренной работе по комбинаторике и структурно, и логически.

Кроме того, нами разработана анкета, позволяющая определить уровень мотивации опрашиваемых к организации соответствующих видов учебной деятельности обучающихся на уроках математики и во внеурочной деятельности. Анкетирование позволяет выявить наличие у опрошенных профессионального интереса к работе с математически одаренными детьми и организации внеурочной деятельности, направленной на подготовку таких

школьников к математическим олимпиадам, и, что не менее важно, оценить мотивы будущих учителей математики к профессиональному самоопределению и саморазвитию. Но при этом следует отметить, что в предложенном диагностическом инструментарии заложен приоритет именно предметно-методической подготовки как важнейшего критерия с точки зрения способности будущего учителя математики содержательно обеспечить обучение и сопровождение обучающихся с ярко выраженными математическими способностями. При этом общеметодическая и мотивационная составляющая являются необходимыми компонентами профессиональной компетентности учителя.

В ходе экспериментального исследования были выбраны следующие критерии оценки уровня предметно-методической подготовки: когнитивный (степень сформированности общеметодических и предметных знаний); практико-ориентированный (степень сформированности специальных предметно-методических умений и способов профессиональной деятельности) и личностный (степень сформированности ценностно-мотивационного компонента профессиональной деятельности). Нами установлены четыре уровня предметно-методической подготовки в рассматриваемом контексте: низкий, базовый, повышенный и высокий. Базовый, повышенный и высокий уровни предметно-методической компетентности (в отличие от низкого) подтверждают возможность выполнения педагогом обязательных трудовых функций при обучении основному курсу школьной математики. Однако при базовом

уровне отсутствуют достаточные предметные и методические навыки обучения школьников решению задач повышенного и высокого уровня сложности, отмечается слабая мотивированность к организации индивидуализированного обучения школьников, обладающих математическими способностями. Для повышенного и высокого уровней предметно-методической подготовки характерно владение отдельными приемами или соответственно полноценными методиками обучения учащихся решению задач повышенного и высокого уровней сложности. При этом у опрашиваемых должна быть выявлена или четко выражена внутренняя мотивация к методической работе, направленной на развитие школьников, обладающих математическими способностями, установлена готовность к профессиональному саморазвитию.

Разработанные и специальным образом структурированные диагностические материалы (в системе общеметодической и предметно-математических диагностических работ по основным разделам математики, а также ценностно-мотивационной анкеты) позволяют в соответствии с критериальной шкалой построить однозначное соответствие между качественными результатами диагностических мероприятий и оценкой уровня предметно-методической подготовки испытуемого.

Успешное выполнение заданий 1.1, 1.2, 2.1 диагностических работ по всем без исключения основным разделам элементарной математики (100 % –ное выполнение указанных заданий по совокупности предметно-методических диагностических работ) соответствует базовому уровню подготовки будущего

учителя математики. В случае, если студент – будущий учитель математики не справился с выполнением даже отдельных заданий 1.1, 1.2 и 2.1 по совокупности проведенных диагностических работ, то можно говорить о низком уровне его предметно-методической подготовки.

Если же при условии прохождения базового уровня дополнительно показано успешное выполнение не менее 50 % заданий 1.3, 1.4, 2.2 по каждой предметно-методической диагностической работе (в разрезе баллов в соответствии с критериями оценивания), показано успешное выполнение не менее 50 % заданий общеметодической диагностической работы и по итогам анкетирования выявлено наличие мотивации у опрашиваемого к организации индивидуализированных форм учебной работы с обучающимися на уроках и во внеурочной деятельности, то уровень предметно-методической подготовки определяется как повышенный.

И наконец, высокий уровень предметно-методической подготовки соответствует успешному выполнению (при условии подтверждения базового уровня) не менее 75 % заданий 1.3, 1.4, 2.2 и не менее 50 % заданий 1.5, 1.6, 2.3 (в разрезе баллов в соответствии с критериями оценивания) каждой предметно-методической диагностической работы, показано успешное выполнение не менее 75 % заданий общеметодической диагностической работы и по итогам анкетирования выявлено наличие высокой мотивации у опрашиваемого не только к организации обучения в рамках основного учебного процесса, но и к проектированию и реализации индивидуальных программ развития

школьников, обладающих математическими способностями.

В ходе исследования в период с 2018 по 2022 год была проведена апробация разработанной диагностической модели, направленной на определение уровня предметно-методической подготовки будущих учителей математики. В диагностике приняли участие студенты выпускного курса образовательной программы бакалавриата и первого курса программы магистратуры соответствующего профиля, реализуемой ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева» ([2]). На следующем этапе исследования диагностические работы и анкетирование были предложены практикующим учителям математики, имеющим опыт работы в школе не менее пяти лет.

Был проведен педагогический эксперимент по повышению уровня предметно-методической подготовки студентов – будущих учителей математики и овладения ими специальными методами обучения предмету. Обучающиеся по профильной программе магистратуры, показавшие базовый уровень предметно-методической подготовки по итогам комплексной диагностики и осваивающие специализированные дисциплины (курсы) по выбору, были включены в экспериментальную группу. Для них были спроектированы и реализованы образовательные маршруты, предусматривающие освоение части программы магистратуры в форме практической подготовки в специализированном структурном подразделении – университетской гимназии, реализующей профильные программы среднего общего образования с углубленным

изучением математики ([1]). Остальные студенты, показавшие базовый уровень предметно-методической подготовки по итогам комплексной диагностики, были включены в контрольную группу обучающихся. По завершению освоения соответствующей части программы магистратуры и по итогам проведенного эксперимента были проведены диагностические мероприятия, направленные на оценку уровня предметно-методической подготовки обучающихся экспериментальной и контрольной групп. У менее, чем 20 % обучающихся контрольной группы уровень предметно-методической подготовки изменился на повышенный, у остальных обучающихся сохранился базовый уровень. В экспериментальной группе обучающихся у более, чем 65 % обучающихся, уровень предметно-методической подготовки изменился на повышенный или высокий.

На пути актуализации концепции методической подготовки будущих учителей математики в системе высшего педагогического образования в рассматриваемом контексте необходимо, на наш взгляд, предусмотреть включение в образовательные программы специализированных дисциплин, курсов по выбору, продумать для отдельных студентов специальные базы организации практической подготовки.

Вузам, осуществляющим подготовку учителей математики, достаточно сложно отказаться от традиционных, сложившихся в предыдущий исторический период подходов к подготовке учителя, ориентированного, прежде всего, на работу со средним учеником в массовой школе. Подготовка учителя математики, который

владеет технологиями и методикой организации обучения предмету школьников, обладающих специальными математическими способностями, возможна только в условиях целевой актуализации концепции методической подготовки учителя математики. И вузам предстоит этот шаг сделать, поскольку именно такой педагог востребован сегодня в современной школе.

В заключении отметим, что полученные нами результаты оказываются крайне полезными в условиях подготовки будущих учителей математики к проектированию и реализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся, обладающих особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Алексеева Е. Н. Проблемы подготовки учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения математике // Образование и общество. 2022. № 6 (137). С. 103 – 110.
2. Алексеева Е. Н. Некоторые аспекты подготовки будущих учителей к работе с математически одаренными школьниками в рамках двухуровневой системы высшего образования // Психология способностей и одаренности: Материалы II Всерос. науч.-практ. конф. Ярославль, 2022. С. 200 – 202.
3. Гусев В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике. М. : Вербум-М, 2003. 432 с.
4. Дробышева И. В. Методическая подготовка будущего учителя математики к дифференцированному обучению учащихся средней школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Дробышева Ирина Васильевна. М., 2001. 431 с.
5. Егупова М. В. Методическая подготовка студентов, будущих учителей математики, к созданию собственных образовательных продуктов // Наука и школа. 2013. № 2. С. 24 – 27.
6. Егупова М. В. Методическая система подготовки учителя к практико-ориентированному обучению математике в школе : монография. М. : МПГУ, 2014. 220 с.
7. Малова И. Е. Непрерывная методическая подготовка учителя математики : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Малова Ирина Евгеньевна. Ярославль, 2007. 348 с.
8. Проектирование и разработка дистанционного учебного курса в среде MOODELE 2.7: учеб.-метод. пособие / Н. П. Клейносова [и др.]. Рязань : РГРТУ, 2015. 159 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» : приказ Минобрнауки РФ от 22.02 2018 № 121.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки РФ от 22.02 2018 № 125.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки РФ от 22.02 2018 № 126.
12. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18. 10. 2013 N 544н.

References

1. Alekseeva E. N. Problemy` podgotovki uchitelya matematiki k rabote v usloviyax individualizacii obucheniya matematike // Obrazovanie i obshchestvo. 2022. № 6 (137). S. 103 – 110.
2. Alekseeva E. N. Nekotory`e aspekty` podgotovki budushhix uchitelej k rabote s matematicheski odarenny`mi shkol`nikami v ramkax dvuxurovnevoj sistemy` vy`sshego obrazovaniya // Psixologiya sposobnostej i odarennosti: Materialy` II Vseros. nauch.-prakt. konf. Yaroslavl`, 2022. С. 200 – 202.
3. Gusev V. A. Psixologo-pedagogicheskie osnovy` obucheniya matematike. M. : Verbum-M, 2003. 432 s.
4. Droby`sheva I. V. Metodicheskaya podgotovka budushhego uchitelya matematiki k differencirovannomu obucheniyu uchashhixsya srednej shkoly` : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Droby`sheva Irina Vasil`evna. M., 2001. 431 s.
5. Egupova M. B. Metodicheskaya podgotovka studentov, budushhix uchitelej matematiki, k sozdaniyu sobstvenny`x obrazovatel`ny`x produktov // Nauka i shkola. 2013. № 2. S. 24 – 27.
6. Egupova M. V. Metodicheskaya sistema podgotovki uchitelya k praktiko-orientirovannomu obucheniyu matematike v shkole : monografiya. M. : MPGU, 2014. 220 s.
7. Malova I. E. Neprery`vnaya metodicheskaya podgotovka uchitelya matematiki : dis ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Malova Irina Evgen`evna. Yaroslavl`, 2007. 348 s.
8. Proektirovanie i razrabotka distancionnogo uchebnogo kursa v srede MOODELE 2.7: ucheb.-metod. posobie / N. P. Klejnosova [i dr.]. Ryazan` : RGRTU, 2015. 159 s.
9. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart vy`sshego obrazovaniya bakalavriata po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» : prikaz Minobrnauki RF ot 22.02 2018 № 121.
10. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart vy`sshego obrazovaniya bakalavriata po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie: prikaz Minobrnauki RF ot 22.02 2018 № 125.
11. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart vy`sshego obrazovaniya magistratury` po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie: prikaz Minobrnauki RF ot 22.02 2018 № 126.
12. Professional`ny`j standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel`nost` v sfere doshkol`nogo, nachal`nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel`, uchitel`)»: prikaz Ministerstva truda i social`noj zashhity` RF ot 18. 10. 2013 N 544н.

E. N. Alekseeva

**NEW ASPECTS OF THE SUBJECT-METHODICAL PREPARATION
OF THE FUTURE MATHEMATICS TEACHER**

The article considers the peculiarities of the subject-methodical preparation of the future teacher of mathematics. Certain results of the study related to the development of a level model of the subject-methodological training of a future teacher, criteria, indicators and diagnostic tools for assessing the level of a teacher's readiness to work in modern conditions of the school education development are presented. The results of a pedagogical experiment on approbation of the proposed model are given, proposals for updating the existing system of methodological training of a future teacher at a university are formulated.

Key words: *schoolchildren with pronounced mathematical abilities, model of a future teacher subject-methodical training, diagnostic tools, assessment criteria.*

УДК 378.147

Т. В. Ахметзянова

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ
СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

В статье исследуется проблема создания учебных пособий для вузов в контексте перехода к компетентностно-культурологической модели образования. Рассматриваются теоретические основы составления учебного пособия для обучения лингвистов-переводчиков, раскрываются основные идеи современных подходов к организации образовательного процесса. Анализируется учебное пособие «Практикум по культуре речевого общения: History of Science and Modern Technologies: История науки и современные технологии» на предмет реализации в нем ведущих образовательных стратегий.

Ключевые слова: *учебник, учебное пособие, иностранный язык, иноязычное образование, подход, культура речевого общения.*

Высшее образование является одной из наиболее динамичных систем, где в связи с быстро изменяющимися реалиями жизни и потребностями общества постоянно обновляются подходы и методы обучения и подготовки специалистов. Переосмысление концептуальных основ образования требует внесения корректив в состав и содержание

компонентов образовательного процесса.

Несмотря на появление в настоящее время большого количества обучающихся мультимедийных технологий, учебники и учебные пособия по-прежнему остаются одним из главных средств обучения. Теория учебника как основного компонента учебного