



Розвивальна функція навчання як самостійний дидактичний об'єкт

Використання ідеї суб'єктності як керівного положення в процесі концептуалізації *змістово-цільової складової* розвивальної функції навчання привело до оформлення цілісного погляду на систему розвивальних цілей навчання. Тим самим сформувалися реальні передумови для того, щоб з єдиних теоретичних позицій, зумовлених принципом суб'єктності, завершити дидактичну концептуалізацію розвивальної функції навчання. Йдеться про те, щоб з урахуванням висновків попереднього розділу в результаті розробки на основі ідеї суб'єктності складу *інструментальної та процесуальної складових* розвивальної функції навчання побудувати її змістову модель, пов'язану зі структурною моделлю.

Виокремлення дидактичних основ розвивальної функції навчання, здійснюване в рамках пропонованого розділу, фокусується на завданнях двоякого роду. З одного боку, на вивченні специфіки *дидактичного інструменту*, що виступає засобом проектування навчання, спрямованого на гарантоване досягнення всього комплексу розвивальних цілей навчання. Таким інструментом, як було зазначено, виступає *зміст освіти*, а точніше теоретичні положення, які розкривають його та якими, власне, і окреслюються можливості проектування розвивальних цілей навчання. З певною часткою образності можна говорити про те, що за допомогою цього інструменту здійснюється «вбудовування» інтелектуального розвитку в проект навчання.

Отже, перше завдання фактично зводиться до того, щоб, ґрунтуючись на аналізі дидактичних ідей і положень, які визначають накопичення й систематизацію різноманітних теоретичних уявлень про зміст освіти, представити можливість теоретичного осмислення проблеми змісту освіти з позицій ідеї суб'єктності.

З іншого боку, увага повинна зосереджуватись на дослідженні складу *процесуальних характеристик розвивальної функції навчання*. Поряд з інструментальними характеристиками вони виступають як аспекти змістової моделі розвивальної функції. Представляючи цю функцію навчання у варіативності її динамічних проявів, процесуальні характеристики розкриваються за допомогою встановлення відповідності між виокремленими рівнями постановки цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні й різними *типами навчання*, орієнтованими на досягнення певного розвивального ефекту.

Очевидно, концептуальна розробка інструментальної та процесуальної складових розвивальної функції навчання неможлива поза співвіднесенням використовуваних дослідницьких підходів з *логікою розвитку дидактики*, що характерна для другої половини ХХ століття й розуміється як закономірна зміна фаз руху наукового дидактичного знання [292; 370 й ін.]. Будучи історичною за своєю сутністю, логіка розвитку дидактики фактично задає ключові методологічні установки, які керують процесом нагромадження, структурування й систематизації наукових уявлень, що визначають змістову модель розвивальної функції навчання.

Отже, пильної дослідницької уваги заслуговує з'ясування внутрішніх факторів, що зумовлюють теоретичну необхідність і продуктивність підходів до вивчення складу інструментальної та процесуальної складових розвивальної функції з позицій ідеї суб'єктності. Однак звернення до аналізу логіки розвитку дидактики з властивими їй «інтелектуальними формаціями» (М.Г. Ярошевський), які виступають як інваріанти стосовно безупинно мінливого змісту наукового знання і визначають зону та напрямок кон-

центрації дидактичних пошуків, водночас вимагає й урахування *багатомірності* простору, в якому існує дидактичне знання. Така багатомірність, на думку дослідників, виявляє себе в інтеграції трьох вимірів, властивих простору розвитку будь-якої науки, – її соціальної, когнітивної й особистісної координат (М.Г. Ярошевський) [522; 523] або трьох типів середовища – соціального, ментального та наукового (В.Г. Безрогов, Т.М. Матуліс) [28].

У зв'язку із цим розробка інструментальної та процесуальної складових розвивальної функції навчання вимагає орієнтації на специфіку соціокультурних, загальнонаукових і внутрішнаукових, а також значною мірою особистісних передумов, що визначають розробку цілісної дидактичної концепції розвивальної функції навчання. Зумовлюючи напрямок та інтенсивність процесу вироблення дидактичних ідей, означені проєкції розгляду наукового знання відіграють роль факторів, сукупна дія яких визначає підходи до розробки дидактичної концепції розвивальної функції навчання й разом з тим робить її затребуваною в теоретичному та практичному відношеннях.

4.1. Розвивальна функція навчання як напрямок дидактичних узагальнень

Аналіз факторів *соціокультурної зумовленості* наукового педагогічного знання дозволяє нам стверджувати, що виокремлення у вітчизняній дидактиці середини 50-х років ХХ століття проблеми розвивальної функції навчання можна розглядати як соціально закономірне явище. У цьому випадку ми виходимо з того, що «за проблему береться не будь-який предмет, про який ми хочемо знати, що він собою являє, яким закономірностям підпорядковується, а тільки такий, знання про який *реально можливе при формованих суспільних умовах* (виокремлено нами. – В.Б.) [211, с. 2].

Не можна не брати до уваги того, що умови зростаючої до початку 50-х років науково-технічної революції, соціального прогресу

су, підвищення вимог до рівня загальноосвітньої підготовки молоді (послідовний перехід до загальної семирічної, восьмирічної, а потім і десятирічної освіти), підготовки її до життя, до праці породжували оновлену соціально-педагогічну ситуацію. Самі загальні установки на всебічний розвиток особистості поступово конкретизувалися в рамках наукового педагогічного знання й перетворювалися на орієнтацію на дослідження проблеми інтелектуального розвитку учнів як *реального педагогічного пріоритету та як найважливішої мети навчання*. Зрозуміло, у такому контексті зростала значущість наукового обґрунтування змісту й способів кардинальної перебудови практики навчання в напрямку посилення його розвивальної ролі.

Цьому сприяв і загальнонауковий фактор. Після об'єднаної сесії АН СРСР та АМН (червень 1950 р.) було висунуте завдання впроваджувати вчення І.П. Павлова про вищу нервову діяльність у педагогіку [157]. Освоєння дидактикою положень і висновків умовно-рефлекторної теорії І.П. Павлова фокусувало увагу на ідеї залежності шляхів і засобів організації навчання від тих *якісних змін* у психічній діяльності учнів, які *можуть бути викликані педагогічними впливами*. Безперечно, незважаючи на значно пізніше виявлення цілого ряду серйозних недоліків у павловському вченні про вищу нервову діяльність, наявність яких, як відзначають дослідники, зіграла негативну роль у розвитку вітчизняної науки про поведінку людини [221; 492], стосовно до 50-х років не можна відкидати прогресивності рефлекторної теорії, що, на думку Н. І. Чуприкової, «залишалася незаперечною упродовж багатьох років, до того часу, коли їй довелося відчувати... неминуче старіння» [491, с. 121].

Варто підкреслити, що ідеї павловського вчення привертали увагу дидактів до значущості методологічного положення, яке теоретично обґрунтовувало розвиток людини як найважливішу складову її сутності й було висунуте А.С. Виготським ще на початку 30-х років. Разом з тим павловське вчення розкривало психофізіологічне обґрунтування розвитку в навчанні й орієнтувало

дослідників на розробку способів проектування навчання, що може впливати на інтелектуальний розвиток школярів, формуючи їхні внутрішні механізми, тобто створюючи «позиції розвитку» (А. Клінберг). В основі цих способів лежав психологічний критерій – *якість розумової діяльності учнів*, що змінювалася під безпосереднім впливом навчання.

Безсумнівно, все це сприяло становленню тенденції «психологізації» дидактики за допомогою посилення її інтеграції з психологією. Сам факт упровадження вчення І.П. Павлова в педагогіку слід розглядати як вагомий *загальнонауковий фактор*, що відіграв роль своєрідного *каталізатора*, який стимулював постановку питання про розгляд розвивальної функції навчання як особливого дидактичного об'єкта. Тому не випадково, що саме в педагогіці 50-х років постановка *ідеї розвивальної ролі навчання*, яка вже з початку 30-х років розглядалася як загальнотеоретичне положення, починала здобувати власне дидактичне звучання, що стимулювало до розробки способів проектування навчання із заданою орієнтацією на інтелектуальний розвиток школярів.

Сформовані соціально-педагогічні та загальнонаукові умови виступали як передумови для постановки проблеми дидактичного обґрунтування функціональних зв'язків навчання й розвитку, питання, що раніше через об'єктивні і суб'єктивні причини не одержало належного наукового вирішення. Вони були підтримані й *внутрішнауковими змінами*, які мали місце в дидактиці, що на той час прагнула утвердити себе як особлива сфера наукового педагогічного знання. З початку 50-х років у педагогіці виявляються помітні спроби більш чіткої наукової рефлексії щодо предмета й основних понять дидактики [313; 367; 434 й ін.].

Зусилля педагогів-дослідників, спрямовані на наукове впорядкування системи дидактичного знання й на подолання різнобою в тлумаченні основних понять дидактики, супроводжувалися уточненням змісту поняття «навчання». На цій основі відбувалося виокремлення не тільки пізнавальних, але й значною мірою роз-

вивальних аспектів, що розкривали суть феномену навчання [131; 334; 353].

Саме в цей період починається процес пошуку й розробки таких способів проектування навчання, які орієнтувалися на досягнення цілей *розумового розвитку школярів*. Певною мірою це було зумовлено властивою педагогіці 50-х років крайньою дискусійністю в осмисленні своєї центральної проблематики. Теоретичні дискусії, що розгорталися на сторінках журналу «Радянська педагогіка», точилися навколо низки проблем, обговорення яких виявлялося неможливим у відриві від психологічних обґрунтувань. У цьому випадку, насамперед, йшлося про дискусії з таких проблем: принципи навчання (1950–1951 рр.), урок і його типологія (1950–1952 рр.), сутність процесу навчання (1953–1955 рр.), політехнічне навчання в середній загальноосвітній школі (1955–1957 рр.), методи навчання (1956–1957 рр.), зв'язок між розвитком і вихованням (1956–1958 рр.).

Ці дискусії, виступаючи в ролі своєрідної рушійної сили, свого роду феномену розвитку педагогічного знання (Ю.П. Істратов), сприяли модернізації наукових ідей, які стимулювали дидактику до відновлення дослідницької проблематики. Не можна не визнати, що в наукових дискусіях 50-х років ХХ століття фактично вироблявся загальний погляд на розуміння сутності навчання не тільки з позицій організації засвоєння школярами предметних знань, умінь і навичок, але й в аспекті його розвивального призначення.

Зокрема найбільш значущою щодо цього виявилася дискусія з проблеми принципів навчання, розпочата в 1950 р. з ініціативи М.М. Скаткіна [436]. Важливо було, що в ній взяли участь усі провідні дидакти того часу, які, однак, стояли на різних теоретичних позиціях [4; 112; 462; 505 й ін.].

По суті, дискусію про принципи навчання варто розглядати як першу оформлену спробу теоретичного обґрунтування навчання, в основі якого лежало різнобічне уявлення про його сутність. Воно виходило за межі лише пізнавальних цілей навчання й розкривало

його розвивальну спрямованість. У дискусії закладалися теоретичні передумови для перспективного вироблення уявлень про специфіку як змістово-цільової, інструментальної, так і процесуальної складової розвивальної функції навчання. Положення й висновки дискусії передусім зосереджували увагу на необхідності зміни принципів, використовуваних для структурування змісту освіти, за рахунок включення до його складу не тільки системи предметних знань й умінь як готових результатів людського пізнання, але й тих *способів засвоєння*, які складають зміст пізнавального досвіду школяра.

Вимоги, зафіксовані в новому наборі принципів навчання (науковість і комуністична ідейність навчання; зв'язок навчання з боротьбою за побудову комунізму; свідомість; гармонійне поєднання інтересів особистості й колективу), і що виникли з їх приводу в процесі дискусії, спонукали дидактику до зміни фокуса розгляду проблеми зв'язку навчання й розвитку. Від опису змін, властивих *окремо взятим компонентам процесу навчання*, які в силу цього розглядаються як можливі *причини* розвитку, що лежать *всередині* самого процесу навчання (наприклад, у діяльності вчителя, який добирає зміст і методи навчання), дидактика переходила до опису якості структурних змін *між основними компонентами процесу навчання*. Наприклад, між діяльністю вчителя й діяльністю учня. Підкреслимо, що в цьому випадку йдеться про намічений перехід від причинно-наслідкового розгляду зв'язків між навчанням і розвитком до розуміння функціонального. На перший план виступало усвідомлення дидактикою здатності навчання не просто породжувати якісь зміни психіки дитини, а *проектувати* ці зміни відповідно до певних, спеціально висунутих розвивальних цілей.

Дослідженню такого фокуса проблеми співвідношення навчання й розвитку значною мірою сприяло те, що саме в 50-ті роки зусиллями багатьох яскравих дослідників (М.М. Скаткін, М.О. Данилов, Б.П. Єсіпов й ін.) створювалися якісно нові еталони розробки наукового педагогічного знання. Для них сутнісним було прагнення до

психологічного обґрунтування дидактичних висновків. Увесь зміст діяльності цих учених оцінюється як бажання «сказати своє слово» (С.Р. Мікулінський), у якому формою особистої зацікавленості творця в сприйнятті нових ідей фактично було представлено таке відновлення логіки науки, що відповідало змістовим характеристикам дидактики розвитку. Ця *особистісна координата*, яка розкривала зміст виявлених у дидактиці 50-х років «пріоритетів на відкриття» [310], відбивала сукупність когнітивних передумов процесу розвитку наукових уявлень про розвивальну функцію навчання, у яких угадувалася специфіка перспективних «запитів науки».

На відміну від першої половини ХХ століття в педагогіці 50-х років уже помітно оформлялася потреба наукового опису властиво дидактичних механізмів розвивального способу функціонування навчання. Це було продиктовано тим, що розвиток мислення школярів у навчанні починав розумітися не як простий, автоматичний наслідок засвоєння предметних знань й умінь, а як результат використання вчителем *спеціальних прийомів навчання*, що мобілізують пізнавальні можливості школярів [32; 161; 212; 242; 461 й ін.].

Проте не можна не визнати, що в першій половині 50-х років дидактика обмежувалася лише найбільш загальною постановкою питання про спрямованість навчання на розвиток пізнавальних сил школяра. Вона не зосереджувала увагу на осмисленні розвивального результату навчання як *закономірного підсумку його структурної реорганізації*. Наприклад, у змісті таких розділів підручників з педагогіки першої половини 50-х років, як методи навчання, принципи навчання, проблема успішності, урок тощо, були досить деталізовано описані різні форми й правила організації навчання (форми повторення на уроці, передачі знань, правила вправ і т. ін.). Але зовсім не зачіпалися аспекти, що розкривають внесок розглянутих підходів в інтелектуальний розвиток школярів [353; 327 й ін.].

Реальний рух у плані теоретичної, а не описової розробки оновлених наукових уявлень про зміст, методи й прийоми навчання у

зв'язку з їх націленістю на розвиток мислення школярів став помітним у дидактиці другої половини 50-х років (М.О. Данилов, Б.П. Єсіпов, А.М. Сохор й ін.) [78; 111; 127; 256; 453; 469; 500 й ін.]. Важливо, що при цьому в центрі уваги виявлялися не тільки дії вчителя, але й розумові дії школярів, *якість* їхньої розумової активності, що розумілася як прямий наслідок спеціальних зусиль учителя з організації навчання. Уже до середини 50-х років під впливом ідей діяльнісного підходу в педагогіці сформувалося розуміння навчання як двостороннього процесу, що передбачає взаємодію двох діяльностей – учителя й учня [94; 114; 453 й ін.].

Фактично ідеї діяльнісного підходу виступали як нова методологічна установка, яка змінювала погляд на роль учня, підкреслюючи усвідомленість й активність його пізнавальної позиції в навчанні. Розробляючи ідею пізнавальної активності школяра, дидактика вводила нові поняття, у яких вбачалася специфіка дидактичного підходу до осмислення розвивальної сутності навчання. Безсумнівно, до числа таких понять можна віднести поняття «пізнавальне завдання» [113]. Уведення його в науковий обіг педагогіки було продиктовано прагненням осягти специфіку *дидактичного механізму* розвивального способу функціонування навчання як *створеного вчителем пізнавального ускладнення, подолання якого вимагає напруження розумових сил школярів*.

Спроба осмислити розвивальну сторону цілей навчання реалізовувалася в тому, що до складу навчального матеріалу, крім предметного змісту, включалися *логічні знання й уміння* (див. розділ 3). Це вже були кроки в розробці підходів до добору змісту освіти, зорієнтованих на досягнення базового рівня інтелектуального розвитку школярів. І незважаючи на те, що ще не були розроблені способи обґрунтованого включення цього нового типу (надпредметних) знань й умінь до складу змісту освіти, сам емпіричний прояв *ідеї надпредметності змісту* навчального матеріалу свідчив про рух дидактики шляхом розробки інструментальних характеристик розвивальної функції навчання. Їх наявність, власне, і вказувала на

те, що розвивальна функція навчання ставала *напрямком дидактичних узагальнень*.

Зауважимо, що цьому ж істотною мірою сприяли *дослідно-експериментальні дидактичні дослідження*, які здійснювалися упродовж 50-х років (наприклад, Н.Г. Дайрі, а також під керівництвом Б.Г. Ананьєва, Д.Б. Ельконіна, Л.В. Занкова) [109; 154; 163; 203; 336; 400; 469; 480 й ін.]. Їх значення полягає, насамперед, у нагромадженні масиву достовірних наукових фактів, що експериментально підтверджували наявність стійких залежностей між способами проектування навчання й відповідними змінами в інтелектуальному розвитку школярів. Результати дослідно-експериментальних досліджень дозволяли також виділити й описати окремі умови й конкретні підходи до організації навчання, здатні цілеспрямовано вирішувати завдання розвитку пізнавальних сил учнів. Тим самим створювалася змістова база для подальших дидактичних узагальнень про структурні зв'язки між цілями, змістом і методами навчання, з одного боку, і зумовленою цими зв'язками якісною зміною пізнавальних можливостей учнів – з іншого.

Отже, період 50-х років ХХ століття можна розглядати як початковий етап процесу оформлення нового напрямку дидактичних узагальнень. Для нього характерне розгортання досліджень у *двох взаємопов'язаних площинах: теоретичній та дослідно-експериментальній*, кожна з яких, здійснюючи свій специфічний внесок, розвивалася, підтримуючи одна одну.

У рамках *теоретичних досліджень* з позицій ідеї співвідношення навчання й розвитку відбувалося уточнення базових дидактичних понять (навчання, зміст освіти, методи навчання, пізнавальна активність й ін.) і введення нових понять (пізнавальне завдання, пізнавальна активність учня й ін.). У рамках *дослідно-експериментальних психолого-педагогічних досліджень* відбувалося накопичення масиву даних, у яких відбивалося прагнення вивчити порівняльну ефективність окремих, часткових підходів до організації навчання, яке реалізує як пізнавальну, так і розвивальну мету.

У результаті цього до початку 60-х років співвідношення навчання й розвитку починало розглядатися не тільки як явище практики навчання, що характеризувалося описом різнорідних якісних станів, побудованих переважно на основі даних емпіричних спостережень. Питання про зв'язок навчання й розвитку претендувало на статус самостійної дидактичної проблеми, що вимагала поняттєво-змістової ідентифікації за допомогою введення нового поняття – *«розвивальна функція навчання»*.

Вихід на рівень теоретичного вивчення змісту й способів реалізації розвивальної функції навчання визначався наявністю низки необхідних внутрішніх передумов. Виявлення якісної неоднорідності, властивої пізнавальній активності школярів, і виділення її типів (відтворювальна і творча пізнавальна активність), а також первісні спроби усвідомити їх дидактичну сутність і внутрішні зв'язки [110; 130; 377; 412 й ін.] підкреслювали неспроможність такого розуміння цілей інтелектуального розвитку школярів, що обмежувалося вдосконаленням тільки формально-логічних пізнавальних структур, які зумовляють готовність школярів бути *суб'єктом окремих пізнавальних дій*.

Дослідницькі перспективи визначалися масштабами розробки проблеми *формування самостійності та творчої активності школярів у навчанні*. Як відзначалося на Всесоюзній нараді з питань дидактики (листопад–грудень 1960 р.), вона дістала ранг *основної проблеми дидактики* [75], тобто саме в ній містяться теоретичні орієнтири, які визначають напрямок для модифікації традиційно сформованого в педагогіці розуміння співвідношення між засвоєнням учнями знань та їхнім інтелектуальним розвитком у навчанні.

Головним акцентом у розумінні суті цього співвідношення, як відзначалося на нараді, була ідея *«засвоєння через розвиток»* (Е. І. Монозон). Тобто, увага фокусувалась на *якісній стороні* засвоєння, що розкривала його як продукт і результат *керованого вчителем інтелектуального розвитку школярів*. Зокрема відзначало-

ся, що хоча розвиток і здійснюється в умовах учнівського пізнання, але обов'язково передбачає озброєння школярів методами пізнання, формування в них дослідницьких навичок, самостійної ініціативи й спроб переборювати пізнавальні труднощі (М.О. Данилов).

Перебудова системи освіти початку 60-х років, що орієнтувала педагогічну практику на посилення зв'язку школи й життя, на з'єднання пізнавальної й практичної діяльності школярів, виступала як потужне соціокультурне джерело постановки в педагогічній науці дослідних завдань, пов'язаних з розробкою способів проєктування навчання саме в контексті його розвивальної функції. Саме життя й масштабність виробленої в країні перебудови системи освіти порушували питання про малопродуктивність тільки емпіричного шляху розв'язання проблеми розвивального ефекту навчання, що, безсумнівно, підсилювало значущість теоретичних досліджень.

У період 60-х – початку 80-х років подальше збагачення уявлень про розвивальну функцію навчання характеризується спрямованістю на вироблення підходів до їх систематизації. Подібні результати стали можливими завдяки ряду обставин, насамперед, через зміни теоретико-методологічних позицій, що відбувалися всередині самого дидактичного знання.

У цьому сенсі значущим був вплив загальнонаукової *ідеї цілісності*, з якою пов'язувалися центральні тенденції руху наукового знання розглянутого періоду. Суть її полягала у вимозі *цілісного* розгляду досліджуваних явищ, що передбачає розкриття їх структури, закономірностей і сутнісних характеристик [33]. У дидактиці ця тенденція, насамперед, виявляла себе в появі таких нових понять, у яких на рівні дидактичних узагальнень відбивалося розуміння навчання як цілісності. Тим самим підкреслювалася єдність його цільової організації, структурних елементів й їх внутрісистемних зв'язків.

Можна виокремити поняття, що визначали специфіку наукової систематизації дидактичних висновків про розвивальну функ-

цію навчання: *тип навчання* (М.І. Махмутов, М.М. Скаткін) [301; 440; 442] і *дидактична система* (Л.В. Занков) [153]. Слідом за Л.В. Занковим дидактика й часткові методики починали оперувати поняттям *дидактична система*, яке використовувалося як стосовно навчання в цілому (В.В. Краєвський) [228], так і стосовно до структурно-цілісного уявлення про його окремі сторони, коли йшлося, наприклад, про систему методів навчання, систему самостійних завдань, про зміст освіти як систему відповідних елементів і т. ін. (І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий та ін.) [264; 315; 375; 460 й ін.]. Проявом цілісного підходу до навчання виступала й розробка *ідеї оптимізації навчання* (Ю.К. Бабанський) [25].

Стосовно дослідження розвивальної сутності навчання ідея цілісності породжувала зміну базової дослідницької схеми, що складалася ще в 50-х роках і ґрунтувалася на виокремленні в змісті освіти сукупності *окремих логічних умінь* і на нагромадженні *розрізаних прийомів навчання*, які забезпечують вироблення в школярів навичок «правильного» мислення, належного користування формами, законами, правилами й операціями логіки. На відміну від цього в дидактиці 60-х років досить чітко виявила себе спроба орієнтуватися на особливості *цілісної структури мислення* з метою використання знання про психологічні механізми мислення як наукову основу для розробки способів проектування *цілісного процесу навчання*, який моделює цю структуру [див., наприклад: 5; 123; 145; 302; 477; 515 й ін.].

Завдяки цьому позначився поворот до зменшення описовості в розробці питань змісту освіти, методів навчання, а також обґрунтування способів функціонування цілісних дидактичних систем. Це давало можливість не обмежуватися виокремленням прийомів активізації мислення школярів у навчанні, описом часткових підходів до зміни змісту освіти. Створювалася основа для постановки питання про наукову розробку *нових принципів проектування навчання* як цілісності з властивими їй внутрісистемними зв'язками елементів, зорієнтованими на забезпечення вдосконалення інте-

лектуальних процесів та зростання «продуктивності» інтелектуальної праці школярів у цілому.

Продуктивність подібних підходів підсилювалася за рахунок розробки ідеї *наближення навчального та наукового пізнання як двох різних форм пізнавальної діяльності*, які однаковою мірою мають відношення до навчання, оскільки характеризують якісно різні рівні пізнавальної активності школярів.

Утвердженню в педагогіці ідеї зближення навчального й наукового пізнання багато в чому сприяли позитивні результати експериментальних *психолого-педагогічних досліджень* (Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, С.Ф. Жуйков, Н.О. Менчинська й Д.М. Богоявленський та їхні співробітники). Незважаючи на певну розбіжність вихідних теоретичних установок, а також аспектів, у яких велися експерименти, отримані результати відрізнялися спільністю зроблених висновків. Вони цілком узгоджено свідчили про наявність більших можливостей навчання не тільки в істотному поліпшенні знань і вмінь, здобутих школярами, але й у досягненні значно вищого рівня інтелектуального розвитку порівняно з тим, як воно виявлялося в традиційно сформованих підходах до організації навчання.

Принципово важливими були дані експериментального навчання, які показували, що зрослі можливості школярів виявлялися передусім у *продуктивній пізнавальній діяльності*, яка засновувалась не стільки на володінні школярами сукупністю логічних умінь, скільки на здатності *долати пізнавальні труднощі* в процесі розв'язання пізнавальних проблем. Виявлені в ході експериментального навчання психологічні механізми, властиві продуктивним процесам мислення, вимагали докладних педагогічних інтерпретацій і передбачали «розшифровку» ідеї розвитку мовою дидактики. Ця ідея орієнтувала дидактику на з'ясування *нових принципів проектування такого навчання*, яке переводило школярів від *переважаючого формування в них досвіду репродуктивної до переважаючого формування досвіду продуктивної пізнавальної ді-*

яльності, яка за своїм внутрішнім механізмом відповідала формі наукового пізнання.

Істотно, що вже до середини 60-х років усередині самої дидактики відбулася така трансформація базових теоретичних позицій, яка порівняно з періодом 50-х років якісно оновлювала розуміння того, «чому вчити» та «як учити». Цей процес здійснювався під впливом ідеї підвищення рівня самостійності школярів у пізнанні в рамках оформлених уявлень про виокремлені рівні пізнавального досвіду – рівень засвоєння готового знання та рівень продуктивної пізнавальної діяльності, що передбачає *відкриття* нового у формі *наукового пізнання*.

Саме в цьому плані можна повністю погодитися з думкою тих дослідників, які визначали вітчизняну дидактику 60-х років як якісно новий етап її розвитку, що відрізняється постановкою на теоретичному рівні проблеми дослідження розвивальної функції навчання та здійснення перших спроб її розв'язання [64; 153; 348; 454 й ін.].

Доречно підкреслити, що сама логіка розвитку педагогіки, яка в нових наукових поняттях відбиває рух наукового знання, виводила дидактику на необхідність використання для своїх наукових узагальнень нового поняття, представленого відповідним терміном – «розвивальна функція навчання». Починаючи вже із середини 60-х років, це поняття було включене в поняттєво-термінологічний апарат дидактики [118; 149; 305; 346; 356 й ін.]. У ньому «охоплювалося» те якісне відновлення змісту дидактичних положень, що відбивало процес подолання обмеженості дидактичних досліджень лише питаннями організації засвоєння предметних знань й умінь. Але в понятті «розвивальна функція навчання» фіксувався і перехід дидактики до теоретичної розробки проблематики формування досвіду *дослідницької діяльності*, що відповідає логіці наукового пізнання й протікає на основі механізмів продуктивного, проблемно-пошукового мислення.

Водночас необхідно звернути увагу на те, що нове наукове поняття «розвивальна функція навчання» ще перебувало в стадії

уточнення свого змісту й обсягу. Це визначалося об'єктивними закономірностями, властивими процесу виділення й змістового оформлення наукових понять. Як відомо, усталення понять, щодо осмислення тієї або іншої проблеми, не може бути продуктом суто теоретичного мислення, тому що в кінцевому підсумку ці поняття є результатами, у яких на новому рівні узагальнюються дані досвіду. Разом із тим не можна не враховувати тієї суттєвої обставини, що практика шкільного навчання 60-х – початку 80-х років й емпірично, і під впливом змінених теоретичних установок ще тільки починала накопичувати оновлений досвід. Отже, ще відчувалася його обмеженість, що, безумовно, гальмувало наукові узагальнення, які стимулювали розширення й поглиблення теоретичних уявлень про різноманіття конкретних проявів навчання, здатних «охоплюватися» поняттям «розвивальна функція навчання».

З початку 80-х років ХХ століття у діалектиці соціально-економічних і духовних процесів, які визначали найбільш типові риси громадського життя, більш чітко починала виявлятися взаємозумовленість та інтеграція різних сторін життєдіяльності суспільства. Вхідження суспільства в епоху постіндустріального розвитку посилювало усвідомлення того, що з виконавця певної соціальної ролі людина перетворюється на вільного суб'єкта життєдіяльності. Будучи «хазяїном і розпорядником своєї долі», вона здатна діяти на основі відчуття особистої волі, що реалізується в самостійному виборі способів самовизначення в умовах різноманітних видів діяльності. Зростання ролі внутрішнього світу, духовного буття людини та її суб'єктних проявів актуалізувало необхідність створення умов для вільного розвитку незалежної творчої індивідуальності, для її самовизначення й самореалізації. За точним зауваженням І.Я. Лернера, «найважливішою проблемою сучасного суспільства й індивіда стало самовдосконалення. Настав час А.М. Толстого» [248, с. 32].

Розпочата реформа загальноосвітньої та професійної школи й обов'язковість загальної середньої освіти орієнтували школу на

вирішення завдань формування пізнавальної мотивації навчання школярів, на готовність до постійного поповнення сформованого запасу знань й умінь, на формування навичок самоосвіти й самоорганізації в пізнанні, на прищеплювання школярам інтересу до пізнання як внутрішньої, духовної потреби, як особистісно значущої діяльності і як найважливішого засобу розв'язання життєвих проблем. Ці завдання визначалися спрямованістю шкільної освіти на становлення людини як *творчої особистості*, здатної не тільки самостійно мислити, а й уміло діяти, орієнтуватися в труднощах, суперечностях, нових проблемах, що виникали в процесі самого життя, переборювати їх в умовах співробітництва й діалогу різних точок зору.

Варто підкреслити, що діюча соціально-педагогічна ситуація формулювала замовлення на глибоку наукову обґрунтованість вирішення питання про роль навчання в розвитку *особистості як суб'єкта свідомої життєдіяльності*, який має потенціал самопізнання, саморозвитку та самовизначення, і стимулювала розвиток дидактики в напрямку освоєння нової категорії «особистість», через призму якої слід було вибудовувати педагогічну теорію.

Очевидно, це визначало вихід дидактики на новий рівень свого розвитку, пов'язаний з необхідністю освоєння нової наукової парадигми – парадигми гуманістичної педагогіки. Як відомо, її пріоритети орієнтують «на необхідність поєднання вільного розвитку (саморозвитку) особистості з педагогічно неавторитарним керуванням цим процесом, на необхідність пристосування цілей і засобів виховання й навчання до людини при їх обов'язковій орієнтації на певні гуманістичні імперативи, на значимі зразки культури, актуальні й перспективні проблеми соціального буття, на визнання самоцінності людини, перетворення завдання її розвитку на самодостатню мету виховання й освіти при урахуванні суспільного характеру її життя» [214, с. 43].

Відзначимо, що в такій постановці питання про розвивальну роль навчання ще не було предметом спеціальної дослідницької

уваги дидактики на попередніх етапах її розвитку. Новий рівень дослідницьких рішень у науковому пошуку був зумовлений низкою *внутрінаукових факторів*.

Теоретична готовність дидактики до цілісної, системної розробки проблематики розвивальної функції навчання, насамперед, визначалася процесами інтеграції, властивими суспільній свідомості цього періоду в цілому й дидактиці як самостійній галузі наукового знання зокрема. В аспекті розроблюваної дидактичної концепції розвивальної функції навчання цінне те, що дидактика 80–90-х років, накопичуючи досвід рефлексії власних основ, способів теоретичного опису й пояснення явищ навчання з позицій ідеї розвитку особистості школяра, чітко виявляла тенденції до більш чіткої й науково обґрунтованої диференціації традиційно використовуваних нею понять «освіта» й «навчання».

Підкреслимо у зв'язку з цим, що в дидактиці попередніх періодів співвідношення між поняттями «освіта» й «навчання» позначалося в найзагальнішому вигляді, але змістово практично не розкривалося. Очевидно, це було однією з базових причин, що породжували й у теорії, і особливо в практиці певне зближення цих понять. Так, В.С. Ледньов звертає увагу на існуючу традицію використання поняття «освіта» у вузькому (дидактичному) змісті як тотожного поняттю «навчання» [251].

Варто визнати, що, незважаючи на те, що на рівні теорії вже до середини 90-х років були досягнуті достатні уточнення, подібна понятійна недиференційованість дотепер продовжує зберігатися в науковій педагогічній свідомості. Гадаємо, що досить переконливим прикладом цьому може служити існуюче сьогодні розуміння *освітньої* функції навчання як спрямованості його на озброєння школярів системою наукових знань, умінь, навичок та її використання на практиці. Таке розуміння фактично ототожнює освітню й пізнавальну сутності навчання.

Повертаючись до розгляду процесів диференціації понять «освіта» й «навчання» у дидактиці 80–90-х років, відзначимо, що ці

процеси, здійснюючись у рамках дидактичного аналізу, по суті, відбувають зміну наукової парадигми цього аналізу. Варта підтримки позиція дослідників (В.В. Краєвський, А.М. Пермінова та ін.) [226; 365 й ін.], які сутнісною особливістю дидактики кінця ХХ століття називають прийняття нею «методологічного регулятива», властивого неklasичній науці.

Відповідно до цієї методологічної установки фундаментальні теоретичні поняття не можуть бути коректно визначені в межах понятійного апарату цієї теорії. У дидактиці кінця ХХ століття подібна обставина, зокрема, проявляла себе в необхідності виходу за межі своєї понятійної системи стосовно визначення поняття «освіта», що набувало на той час характеристики базового поняття й починало впливати на зміну змісту більшості традиційних дидактичних понять.

Дидактика розглянутого періоду, пройнята гуманістичними ідеями, які як базові дослідницькі орієнтири висували спрямованість навчання на розвиток особистості, дедалі більш чітко переконувалася в обмеженості сформованого трактування освіти як процесу й результату засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок. Посилення гуманістичних тенденцій, які загострювали інтерес дидактики до проблем людини й розвитку її сутнісних сил, виводили на необхідність більш глибокого освоєння філософського змісту освіти. Тим самим виявляла себе потреба розгляду освіти як культурно-історичного феномену, пов'язаного з гуманістичною ідеєю *саморозвитку* людини, *самоцінності* кожної особистості, *самореалізації* людиною свого природного призначення бути творцем.

Засноване на цьому педагогічне розуміння освіти як діяльності з творення в дитині людини, у якій відбувається становлення власне особистісних, культуровідповідних первнів людини відповідно до еталонів «образу людського» (А.В. Луначарський), передбачало звернення до поняття «освітній процес». Очевидно, у дидактиці це актуалізувало питання про встановлення співвідношення між

освітою та навчанням з позицій можливостей навчання в *цілеспрямованому розвитку особистості*, передусім з позицій формування в школярів ціннісно-смыслового ставлення до пізнання.

Імовірно, описані процеси виступають наслідком дії внутрішніх тенденцій, що мають місце в сучасній педагогіці та свідчать про зміцнення її теоретичних позицій. Підтвердженням цього висновку є зусилля педагогіки, спрямовані на усунення невизначеності стосовно осмислення свого об'єкта, що до початку 80-х років позначався поняттям «*виховання*». Складності, що виявляються при цьому, пов'язані з неоднозначним трактуванням *виховання*, яке передбачає виокремлення щонайменше чотирьох розумінь поняття «*виховання*» (у широкому соціальному змісті, у широкому педагогічному змісті, у вузькому педагогічному, у значенні виховної роботи, і в ще більш вузькому, на позначення сфери докладання виховних зусиль), породжують непродуктивні з наукового погляду суперечки про ступінь пріоритетності навчання або виховання.

Очевидно, недостатня відрефлексованість гуманістичних основ, що зумовляють принципи співвіднесення понять «*навчання*», «*виховання*», «*освіта*», по суті приводить до звуження змісту поняття «*освіта*» та до ототожнення його з поняттям «*навчання*». Не можна не визнати, що подібна теоретична непропрацьованість базових понять педагогіки заважає в усвідомленні внутрішніх зв'язків між поняттями «*навчання*» й «*виховання*», перешкоджаючи подальшій інтеграції дидактичних уявлень про розвивальну функцію навчання, обмежуючи можливості в розробці її дидактичних механізмів, що мають, як було встановлено раніше, рівневу природу.

У цьому плані істотним виявилось те, що в педагогіці 90-х років саме освіта виступила як провідна категорія для характеристики об'єкта педагогіки [226; 227; 365 й ін.]. У позначеному загальнопедагогічному контексті здійснювалася диференціація понять «*освіта*» й «*навчання*». Освіта стала розглядатися як більш загальне поняття щодо поняття «*навчання*». Його зміст осмислювався в ас-

пекті особистісного розвитку школяра, дістаючи при цьому різні, але сутнісно схожі розуміння:

- як цілісний педагогічний процес [23 й ін.];
- як процес і результат цілеспрямованої, педагогічно організованої та планомірної соціалізації людини, здійснюваної в її інтересах і/або в інтересах суспільства, до якого вона належить (Б.М. Бім-Бад);
- як прогресивна лінія руху людини від народження до старості, як процес становлення й розвитку особистості в результаті освоєння культури суспільства [251];
- як діяльність із залучення людської істоти до життя, що складається з двох компонентів – навчання (тобто підготовки дитини до життя) і виховання (тобто включення її в життя за допомогою сукупності педагогічних засобів) [458].

Аналогічне по суті уявлення про освіту як педагогічний (тобто освітній) процес і про навчання як складову цього процесу зафіксоване в Законі України «Про освіту», де освіта визначається як «цілеспрямований процес виховання й навчання в інтересах людини, суспільства, держави».

У рамках нового розуміння об'єкта педагогіки навчання й виховання розглядаються скоріше як однорядні та взаємопов'язані відносинами цілісності усередині освіти педагогічні процеси, ніж підпорядковані один одному. Така постановка питання на дидактичному рівні оголює теоретичну доцільність дослідження навчання з позицій його освітньої сутності, що уже не обмежується розглядом пізнавальної ефективності навчання, а передбачає виокремлення його особистісно орієнтованих можливостей.

Зрозуміло, подібне відновлення методологічних позицій значуще й для процесу концептуалізації дидактичних уявлень про розвивальну функцію навчання. Розгляд навчання як освітнього процесу підкреслює його сутнісну характеристику *бути процесом розвитку особистості*. У цьому плані інтерес становить точка зору дослідників, які розглядають поняття «розвиток» як *мета-*

поняття стосовно педагогічного поняття «освіта» (наприклад, Г.Д. Глейзер).

Осмислення навчання як освітнього процесу свідчить про обмеженість розуміння його як процесу, що має для школяра лише функціональний зміст, пов'язаний переважно з операціонально-інструментальним і суб'єктно-діяльнісним рівнями інтелектуального розвитку. У центр уваги потрапляє гуманітарно-аксіологічний зміст навчання. Він визначає пріоритетність і дослідження навчання з позицій використання його можливостей у цілеспрямованому формуванні не тільки формально-логічних, проблемно-пошукових і когнітивно-діяльнісних, але й значною мірою рефлексивно-значенневих структур інтелекту, що зумовлюють здатність школярів до пізнання як *пізнавальної самодіяльності*, як до *пізнання, самоосвіти та самовдосконалення*.

Зсув акцентів на трактування навчання як освітнього процесу, у якому в школярів виробляється особистісно забарвлена пізнавальна позиція, змінює уявлення про цілі навчання, розкриваючи нову грань – спрямованість навчання на розвиток особистості. Очевидно, на дидактичному рівні це породжує появу нових теоретичних ідей і положень, опора на які в дослідженнях здатна поглибити підходи до розробки й систематизації уявлень про розвивальну функцію навчання, входження рефлексивно-значенневих механізмів інтелектуального розвитку в контекст навчання.

Таким чином, аналіз логіки розвитку дидактики другої половини ХХ століття з позицій формування внутрішніх передумов для розробки дидактичної концепції розвивальної функції навчання дозволив виокремити ряд закономірно наступних один за одним етапів: 50-ті роки – початок 60-х років ХХ століття; початок 60-х – початок 80-х років ХХ століття; початок 80-х років ХХ століття – початок ХХІ століття.

Відмінною рисою кожного з них є властива дидактичним дослідженням цього етапу специфіка інваріантних теоретичних установок щодо безупинно мінливого змісту наукового знання, напра-

цьовуваного в дидактиці. Дія цих внутрішніх механізмів, так званих «інтелектуальних формацій», зумовлює процес нагромадження дидактичних ідей і положень, що розкривають розвивальну функцію навчання як самостійний дидактичний об'єкт і визначальний рівень розробки її дидактичних основ.

Виокремлені етапи перебувають у відносинах внутрішніх зв'язків і взаємовпливів. Їх послідовна зміна зумовлена специфікою форм і засобів руху дидактичного знання й характеризує сучасну дидактику як простір наукового знання, сприятливого для розробки цілісної дидактичної концепції розвивальної функції навчання.

4.2. Розробка інструментальної складової розвивальної функції навчання

Суть інструментальної складової розкривається в сукупності дидактичних положень, які описують структуру змісту освіти й розглядають її як дидактичний інструмент проектування розвивальних цілей навчання з орієнтацією на досягнення розвивального ефекту, що відповідає кожному з виділених рівнів інтелектуального розвитку школярів у навчанні.

Аналіз теоретичних підходів до змісту освіти, наявних у сучасній дидактиці, здійснений під кутом зору концептуалізації інструментальної складової розвивальної функції навчання з позицій ідеї суб'єктності, дозволяє виокремити три якісно різні моделі, які окреслюють підходи до формування змісту освіти на основі включення до нього досвіду пізнавальної діяльності. Різноморідність цих моделей визначається зафіксованим у них складом пізнавального досвіду з властивим йому рівнем самоорганізації пізнання. Доцільність вибору цього принципу продиктована тим, що, як було розкрито раніше, саме механізм саморегуляції пізнання, який установає ступінь суб'єктності школяра в пізнанні, виступає фактором, здатним визначати рівень інтелектуального розвитку, досягнутий у навчанні.

З урахуванням сказаного виокремлено *типи моделей розробки змісту освіти*:

1. Змістово-операціональна – характеризує зміст освіти як систему, що складається не тільки з предметних, а й з надпредметних, логічних знань та умінь. Останні, розкриваючи пізнавальний досвід лише поелементно, на рівні окремих пізнавальних дій, зумовлюють формування в школярів найпростіших, операціональних механізмів саморегуляції пізнання. Характеризуючи здатність школяра бути суб'єктом окремих пізнавальних дій, ці механізми визначають найнижчий рівень пізнавальної самостійності, властивий репродуктивній пізнавальній активності.

2. Суб'єктно-діяльнісна модель – для неї характерне включення до змісту освіти пізнавального досвіду, позначеного цілісністю щодо структури й функцій діяльнісної саморегуляції пізнання. Тому такий зміст освіти розглядається як система, що включає не тільки логічні знання й логічні вміння, але й методологічні знання й уміння, а також навчальні й пошукові. Засвоєння соціального досвіду такого складу забезпечує формування в школярів готовності бути суб'єктом цілісної пізнавальної діяльності, що додасть пізнавальній активності продуктивного характеру, зближуючи її з дослідницькою діяльністю.

3. Суб'єктно-особистісна модель – вона пов'язана з розумінням змісту освіти як інструменту формування в школярів *досвіду пізнавальної самодіяльності*, якому властива цілісність щодо структури й функцій особистісної саморегуляції пізнання. Тому такий зміст освіти розглядається як система, що крім логічних і методологічних знань, а також логічних, методологічних, навчальних і пошукових умінь включає ще й цінності, що визначають ціннісно-сміслові ставлення школяра до пізнання, а також рефлексивно-сміслові вміння. Засвоєння школярами соціального досвіду такого складу забезпечує формування їхньої готовності бути суб'єктом відносин у пізнанні, що надає пізнавальній активності продуктивного і суб'єктивно-вибіркового характеру, перетворюючи її фактично на самоосвіту та самовдосконалення.

Кожен з виокремлених рівнів теоретичної розробки змісту освіти виступає як інструмент проектування якісно неоднорідних цілей інтелектуального розвитку, досягнення яких виводить школярів на відповідний рівень інтелектуального удосконалення.

Так, *перша модель* закріплює уявлення про певну гарантованість досягнення інтелектуального розвитку в його базових проявах, що відповідають формуванню механізмів логічного мислення, які проявляють себе за допомогою формально-логічних структур. *Друга модель* створює теоретичні підстави для проектування навчання, яке забезпечує формування механізмів теоретичного, наукового мислення, що виявляє себе в проблемно-пошукових і когнітивно-діяльнісних пізнавальних структурах. *Третя модель* обґрунтовує проект навчання, спрямованого на формування механізмів значенневого, рефлексивного-оцінного, інтерпретуючого діалогового мислення, які проявляються за допомогою рефлексивно-значенневих пізнавальних структур і зумовляють готовність школярів до пізнавальної самодіяльності, що перетворює навчання на форму самоосвіти, самовдосконалення й самопізнання.

Тривалий час (аж до кінця 60-х років ХХ століття) розробка інструментальної складової розвивальної функції навчання здійснювалася в рамках теоретичної схеми (моделі) першого рівня, що відповідає вимогам традиційного підходу. Суть його зводиться до розуміння змісту в єдності змістової сторони пізнавального досвіду, тобто предметних знань і вмінь, зумовлених змістом відповідної галузі наукового знання, і його процесуальної сторони досвіду, тобто логічних знань та умінь, які є відбиттям способів розумової діяльності.

Така модель змісту освіти визначає гарантованість інтелектуального розвитку школярів лише в його вихідному прояві – на базовому рівні, який характеризується сформованістю сукупності логічних умінь, що забезпечують елементарний рівень саморегуляції школярем пізнання, неможливий поза істотною зовнішньою підтримкою в рамках переважно репродуктивної пізнавальної ак-

тивності самих школярів. Забезпечуючи умови для формування в учнів *досвіду виступати суб'єктами окремих пізнавальних дій*, ця модель визначає розвивальний ефект навчання операціонально-інструментальним рівнем інтелектуального розвитку.

Визнаючи теоретичну необґрунтованість зведення інструментальної складової розвивальної функції до розглянутої традиційної моделі змісту освіти, слід також підкреслити, що й у сучасній дидактичній свідомості вона продовжує зберігати свої стійкі позиції як практично єдино існуюча модель [див., наприклад: 331; 478 й ін.]. Імовірно, це й можна визнати як досить переконливий аргумент, що доводить відсутність у сучасній дидактиці теоретично обґрунтованих уявлень про ступінь розвитку, використовуваних як науковий принцип оцінки рівня постановки, проектування й практичної реалізації розвивальних цілей навчання.

Пошук принципів, які поглиблюють теоретичний погляд на розробку інструментальної складової розвивальної функції навчання, пов'язаний з аналізом результатів дидактичних досліджень починаючи із середини 60-х років ХХ століття. Звернення до означеного фонду теоретичних ідей і положень зумовлене тим, що цей період характеризується виробленням способів включення до складу змісту освіти досвіду пізнавальної діяльності, яка має модифіковану структуру, що сприяє розширенню функціональних можливостей змісту освіти в аспекті вирішення завдань інтелектуального розвитку школярів.

У дидактиці середини 60-х років ХХ століття в цілому одержало визнання таке трактування змісту освіти, у якому поряд з пізнавальною та виховною підкреслювалася і його розвивальна сутність [див., наприклад, 346]. Однак таке розуміння поширювалося на вирішення суто практичного завдання – удосконалення навчальних планів, навчальних програм і шкільних підручників, розпочате у зв'язку з потребою наближення змісту шкільної освіти до рівня сучасної науки. У масштабному експерименті початку 60-х років з відновлення змісту шкільної освіти об'єдналися зусилля представників часткових галузей наукового знання, педагогів, психологів і

методистів, а також шкільних учителів. Тому вироблені в ході експерименту рішення з дидактичної точки зору не могли відразу претендувати на рівень власне дидактичних узагальнень.

По суті, можна стверджувати, що в процесі розробки принципів наукового обґрунтування нового змісту шкільної освіти йшов процес вироблення підходів до виокремлення оновлених принципів дидактичного осмислення складу змісту освіти. Він був орієнтований на формування досвіду продуктивної пізнавальної діяльності та формування проблемно-пошукового мислення школярів.

З цього погляду обговорення проектів нових навчальних програм з усією очевидністю продемонструвало малу перспективність тлумачення змісту освіти, що як і раніше зводить його склад до традиційного набору компонентів – знань, умінь і навичок – і, по суті, ототожнює поняття «зміст освіти» й «зміст навчання». Так, О. І. Маркушевич, виступаючи в рамках проведеної дискусії з проблеми співвідношення науки й навчального предмета, підкреслював, що «дотепер ми не маємо скільки-небудь розроблених і зведених у систему загальних наукових принципів розв'язання проблеми змісту освіти» [316, с. 21].

Безперечно, практика створення проектів нових навчальних програм і підручників становить певну цінність для процесу дидактичної концептуалізації інструментальної складової розвивальної функції навчання. В умовах зіткнення різноваріантних уявлень про зміст шкільних навчальних предметів, коли актуалізувався порівняльний план аналізу рівноможливих (але неоднакових) систем побудови їх змісту, виникали питання, що вимагали властиво дидактичних рішень щодо вироблення принципів відновлення змісту шкільної освіти:

– Чому далеко не завжди засвоєння школярами системи предметних і логічних знань та умінь спричиняє максимальний розвиток їхніх пізнавальних сил і пізнавальної самостійності?

– Чому при однаковості засвоюваних знань й умінь не всім учням гарантований розвиток продуктивного, проблемно-пошукового мислення?

– Який додатковий зміст необхідно освоювати школярам для того, аби вони стали здатними до продуктивної пізнавальної активності, що відповідає механізмам дослідницької діяльності?

Досвід складання й експериментальної перевірки нових навчальних програм і підручників, орієнтованих не тільки на засвоєння знань, але й на формування продуктивних форм мислення школярів, створював багату базу частково-методичних висновків. Вона виявлялася необхідною й корисною для вироблення дидактичних підходів до уточнення складу змісту освіти як засобу формування *досвіду продуктивної пізнавальної діяльності школярів, яка набувала форми наукового дослідження*.

У сфері часткових методик були зроблені такі висновки, які, становлячи інтерес не тільки для цієї, але й для суміжних методик, готували появу *властиво дидактичних узагальнень*. Методистами була виявлена більша розвивальна роль ряду часткових підходів, які використовувалися в програмах і підручниках з конкретних навчальних предметів, але не були ще осмислені на дидактичному рівні в аспекті розгляду складу й структури компонентів змісту освіти:

– зменшення описовості й посилення теоретичних підходів за рахунок розгортання навчального матеріалу за принципом від загального до часткового. При цьому засвоєння системи загальних понять і загальних принципів дії, характерних для цієї галузі наукового знання, є підставою систематизації різноманіття частковостей, що конкретизують її. Таке засвоєння забезпечує формування *теоретичного ставлення* школярів до навколишньої дійсності, ставлення, заснованого не на емпіричних життєвих уявленнях, а на вимогах аналізу властивостей речей у формі наукових понять [3; 105; 204; 332; 376; 402 й ін.];

– необхідність формування в школярів умінь здійснювати цілеспрямоване спостереження, порівняння й класифікацію досліджуваних об'єктів та явищ, умінь установаювати причинно-наслідкові зв'язки, наводити докази правильності думок й інші логічні вміння [19; 156; 199; 282; 296; 394; 408; 413 й ін.];

– акцентування зв'язку наукового знання з життям і використання цього зв'язку не тільки як ілюстрації, а і як джерела нових знань, як засобу виокремлення проблем у життєвих ситуаціях [22; 99; 423; 317 й ін.];

– використання різних прийомів, що дозують ступінь і характер зовнішньої допомоги учню у процесі долаття виникаючих у ході засвоєння ускладнень [394 й ін.];

– ознайомлення школярів із загальними методами пізнання, а також методами, специфічними для окремих галузей знання [80; 133; 476; 516; 521 та ін.].

У процесі дискусії, проведеної учасниками експерименту, був окреслений новий набір структурних елементів, які відбивали розуміння змісту навчального предмета:

1) найважливіші факти, поняття, закони, теорії науки, у тому числі й новітні, доступні для свідомого засвоєння учнями конкретного класу;

2) світоглядні ідеї, етичні й естетичні норми, ідеали, формовані на матеріалі даного навчального предмета;

3) методи дослідження й наукового мислення, якими повинні опанувати учні та без яких неможливе саме засвоєння знань;

4) деякі питання історії науки, відомості про її видатних діячів, що є важливим для розвитку інтересу до науки;

5) уміння й навички, у тому числі вміння застосовувати знання;

6) способи пізнавальної діяльності, логічні операції, розумові прийоми, якими повинні опанувати учні;

7) показники розвитку здібностей, почуттів, необхідних для участі в широкому діапазоні видів діяльності.

Більшість з виокремлених структурних елементів змісту навчального предмета розкриває зміст не тільки з вузьконаукових позицій, що відбивають склад наукового знання. З погляду завдань інтелектуального розвитку школярів цінним є те, що практично весь набір виділених структурних елементів підходить до змісту навчального предмета з більш широким, психолого-педагогічним

позицій. У них проявляється намір включити до складу змісту навчального предмета не тільки основи наукового знання, але й *досвід пізнавальної діяльності*, що за своїми механізмами відповідає дослідженню (науковому пізнанню), характеризується продуктивністю одержуваних пізнавальних результатів і сформованістю науково-теоретичного стилю мислення.

Саме в цьому сенсі важливим є висновок М.М. Скаткіна, який, підбиваючи підсумки дискусії, наголошував на великому зрушенні в розвитку уявлень про зміст навчального предмета в бік його «педагогізації» [316].

Удосконалення змісту шкільної освіти, здійснене з позицій зорієнтованості змісту навчального предмета на формування *досвіду дослідницької діяльності* школярів, підштовхувало дидактику до різнобічного осмислення феномену «пізнавальний досвід школяра», а надалі й до розробки відповідного наукового поняття, важливого сьогодні для концептуалізації інструментальної складової розвивальної функції навчання.

Значну цінність для осмислення якісної неоднорідності пізнавального досвіду школярів у навчанні мало уточнення теоретичних уявлень про специфіку змісту навчального матеріалу, що організує якісно різну за характером (рівнем) пізнавальну активність – *репродуктивну та творчу* [100; 136; 308; 373; 514 й ін.]. При цьому підкреслимо, що розуміння внутрішніх механізмів творчої пізнавальної активності школярів у навчанні ототожнювалося з механізмами наукового пізнання. Для нього властиве відкриття нового знання, що досягається в процесі дослідження на основі володіння *загальними методами наукового пізнання*, тобто методами «відкриття» нового (проблема, гіпотеза, доказ, пошукові навички й т. ін.) [69; 155; 218; 277; 495 й ін.], а також узагальненими прийомами вирішення типових для кожної науки пізнавальних завдань [383; 495 й ін.], які співвідносяться з *частковими методами пізнання, характерними для конкретних наукових галузей*.

Для концептуалізації дидактичних уявлень про інструментально-складову розвивальну функцію навчання значимою є вироблена дидактиці типологія *предметних завдань*, в основі якої лежить якаквісної неоднорідності пізнавальної активності. Відповідно до цього принципу предметні завдання мають два різновиди й дві можливості щодо інтелектуального розвитку школярів – репродуктивні (відтворювальні) завдання та завдання продуктивні (творчі) [66; 67; 108; 132; 234; 235; 521 й ін.].

Оцінюючи цю типологію в аспекті інструментальної складової розвивальної функції навчання, варто зазначити, що *репродуктивні та творчі завдання* можуть бути витлумачені як *дидактичні інструменти*, які на рівні навчального матеріалу проектують цілі інтелектуального розвитку школярів першого (операціонально-інструментального) і другого (суб'єктно-діяльнісного) рівнів. Використання репродуктивних завдань здатне привести до формування формально-логічних пізнавальних структур, тоді як продуктивні завдання проектують цілі формування проблемно-пошукових і когнітивно-діяльнісних структур.

З позицій використання предметних завдань як засобу проектування розвивальних цілей навчання на рівні навчального матеріалу немаловажним виявляється висунуте в дидактиці положення про те, що підвищення рівня інтелектуального розвитку школярів вимагає відмови від переваги репродуктивних завдань при конструюванні *системи завдань*, у яких *поєднуються питання та задачі*, що стимулюють як репродуктивну, так і творчу пізнавальну діяльність учнів [148; 374 й ін.]. Подібні висновки, збагаючи уявлення про педагогічні функції предметного завдання, стосують не тільки його пізнавальне, але й значною мірою власне розвивальне призначення. Тим самим важливо підкреслити, що предметне завдання набуває ролі дидактичного інструменту при проектуванні операціонально-інструментальних і суб'єктно-діяльнісних цілей інтелектуального розвитку на рівні змісту навчального матеріалу.

Поглибленню цих уявлень, безперечно, сприяє аналіз питання про *пізнавальну задачу*. Вона розумілася дослідниками як особливий різновид навчального завдання, використовуваний як засіб залучення школярів у пізнання в умовах пошуку й відкриття властивостей об'єктивного світу, його закономірностей або самих способів виокремлення цих властивостей та закономірностей. Тому є всі підстави розглядати пізнавальне завдання як особливий дидактичний інструмент, за допомогою якого здійснюється проектування *пізнавальних ускладнень* на рівні змісту навчального матеріалу.

Результати, отримані дослідниками до початку 70-х років ХХ століття, показують, що для цілеспрямованого формування досвіду творчої пізнавальної діяльності й керування процесом інтелектуального розвитку всіх школярів необхідна не випадкова сукупність проблемних завдань, а їх *система*, побудована відповідно до встановлених дидактичних вимог. Вона повинна: 1) включати основні й доступні школярам типи проблем, характерних для даної сфери науки й практичної діяльності; 2) містити доступні й важливі для загальноосвітньої культури типи методів науки й узагальнених способів розв'язання так званих *аспектних проблем* науки (тобто її наскрізних проблем, застосовуваних для аналізу всіх явищ, досліджуваних конкретно наукою); 3) передбачати прояв і тим самим формування основних рис творчої діяльності; 4) будуватися за принципом зростаючої складності й тому відповідати її критеріям [277; 279; 380; 382 й ін.].

Наведені наукові факти та їх аналіз із позицій характеристики пізнавального досвіду школярів у навчанні дозволяє поглибити уявлення про його сутність і склад. Мається на увазі перехід від трактування пізнавального досвіду як готовності школярів до усвідомленого *засвоєння знань* у рамках переважно репродуктивної пізнавальної діяльності (тобто до їх розуміння, запам'ятовування й самостійного застосування за заданим зразком) до розуміння пізнавального досвіду як готовності до *самостійного відкриття нового* на основі застосування раніше освоєного як *методу пізнан-*

ня інших, ще не пізнаних явищ [31; 68; 270; 274; 441; 498 й ін.], як досвіду дослідницької діяльності школярів.

З дидактичних позицій, що передбачають вивчення способів включення досвіду дослідницької діяльності до складу змісту освіти, важливі результати дослідження Л.Я. Зоріної – розробка способів включення до складу навчального предмета методологічних знань й умінь [163; 170 й ін.]. Оскільки саме методологічна підготовка визначає здатність до саморегуляції дослідницької діяльності в цілому, а не тільки її окремих дій, то подібне уточнення складу змісту освіти варто розглядати як розмаїтість уявлень про варіативність дидактичних інструментів, які проектують переведення школярів від формування досвіду переважно репродуктивної пізнавальної діяльності до досвіду переважно продуктивної (творчої) пізнавальної діяльності.

Виявлена подвійність форм існування пізнавального досвіду школярів у навчанні – як *досвіду засвоєння готового наукового знання*, структурованого за законами формальної логіки, і як *досвіду відкриття нового наукового знання* (дослідження), структурованого за законами наукового пізнання, – відкриває нові грані в розумінні його складу як важливого аспекту соціального досвіду. Йдеться про необхідність включення цього виду пізнавального досвіду до складу змісту навчального матеріалу з метою підвищення рівня інтелектуального розвитку школярів, спеціально планованого в навчанні.

Звідси, склад навчального матеріалу поряд з базовими інтелектуальними умінями (логічними вміннями), що визначає досвід усвідомленого засвоєння системи наукових знань, повинен бути збагачений за рахунок розмаїтості його структурних елементів і доповнений методологічними знаннями, умінями застосовувати загальні методи наукового пізнання (*проблема, гіпотеза, доведення, пошукові навички тощо*), когнітивно-діяльнісними пошуковими умінями.

Отже, вже до початку 70-х років фокус дослідницької уваги в розробці проблеми змісту освіти перемістився з площини частко-

вих методик у сферу властиво дидактичних досліджень [65; 117; 141; 224; 276; 291 та ін.]. У центрі уваги виявлялися *теоретичні принципи організації змісту освіти*, до складу якого включається пізнавальний досвід як найважливіший аспект досвіду соціального [269; 229; 230; 263; 269 й ін.].

Є підстави визначити *три різні теоретичні підходи*, що обґрунтовують принципи формування змісту освіти, який уміщає в себе пізнавальний досвід. Це *культурологічна теорія В.В. Краєвського – І.Я. Лернера – М.М. Скаткіна, інваріантно-діяльнісна теорія В.С. Ледньова та бінарно-інтеграційна теорія А.М. Пермінової*. Ці теорії розкривають різні сторони дидактичного інструменту, за допомогою якого здійснюється проектування якісно неоднорідних цілей інтелектуального розвитку школярів.

У рамках *культурологічної теорії В.В. Краєвського – І.Я. Лернера – М.М. Скаткіна* процес формування змісту освіти розглядається як процес багаторівневий, що включає: 1) загальнотеоретичний рівень (тобто рівень цілей навчання), 2) рівень навчального предмета, 3) рівень навчального матеріалу, 4) рівень реального процесу навчання, 5) рівень надбання особистості кожного школяра [118; 283; 459; 460 й ін.]. Відповідно до цієї теорії кожний із виокремлених рівнів *має інваріантний склад змісту освіти*, зумовлений складом соціально-культурного досвіду, який повинен бути засвоєний школярами. Йдеться про чотири елементи, взаємодія між якими визначає цілісність змісту освіти: *досвід пізнавальної діяльності*, фіксований у формі її результатів – знань; *досвід здійснення відомих способів діяльності* у формі вмінь діяти за зразком; *досвід творчої діяльності* у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; *досвід емоційно-ціннісних ставлень* – у формі особистісних орієнтацій [223].

Означена характеристика змісту освіти – його інваріантний склад – на всіх рівнях розгляду змісту освіти відображає розуміння сутності навчання з позицій єдності його *змістової та процесу-*

альної сторін. Це означає, що крім наукових знань до складу змісту освіти на всіх рівнях включається й *досвід пізнавальної діяльності*.

При такому підході інтелектуальний розвиток стає *функціональною характеристикою навчання*, оскільки досвід пізнавальної діяльності, будучи включеним до складу змісту освіти, виступає як закономірний результат засвоєння школярем *інваріантного складу змісту освіти*. Йдеться про те, що якісно неоднорідні рівні інтелектуального розвитку отримують дидактичний інструмент, використання якого в проектуванні цілей навчання перетворює інтелектуальний розвиток заданого рівня на досягнутий розвивальний ефект навчання.

У цьому сенсі для розуміння розглянутої теорії змісту освіти в аспекті інструментальної складової розвивальної функції навчання особливе значення мають такі теоретичні положення:

- уведення до складу змісту освіти спеціального структурного компонента «досвід творчої діяльності», що визначає здатність школярів до продуктивної пізнавальної діяльності в умовах розв'язання проблемних ситуацій й орієнтований на формування проблемно-пошукових структур інтелекту;

- уведення до складу змісту освіти особливого структурного компонента «досвід емоційно-ціннісних ставлень», орієнтованого на формування рефлексивно-значенневих структур інтелекту;

- поглиблення уявлень про структуру змісту освіти за допомогою конкретизації структури кожного компонента змісту освіти.

Це забезпечується, зокрема, введенням *видового розмаїття знань* (терміни й поняття, факти, закони, теорії, методологічні знання, оцінні знання, філософські знання), а також *видового розмаїття умінь*, що полягає у виділенні поряд з предметними вміннями надпредметних умінь: базових інтелектуальних (логічних) умінь, пошукових умінь; навчальних умінь, що забезпечують здатність до самоорганізації пізнавальної діяльності й до її самокерування.

Подібні особливості складу змісту освіти, осмислені мовою дидактичної теорії, відбивають розуміння його як засобу формування

формально-логічних, когнітивно-діяльнісних, проблемно-пошукових, а також рефлексивно-значенневих пізнавальних структур. Важливо, що в розглянутій дидактичній теорії всі рівні інтелектуального розвитку школярів, включаючи й підвищені, *вперше* стають об'єктом дидактичного дослідження й розуміються як *проектвані розвивальні цілі навчання*.

При цьому ключовою характеристикою *дидактичного інструменту*, що забезпечує проектування цих цілей, *на теоретичному рівні* є *повнота складу* змісту освіти, що передбачає обов'язковість включення до нього всіх чотирьох структурних елементів і дотримання вимог до видової розмаїтості складу цих елементів. Очевидно, використання означеного дидактичного інструменту дозволяє на теоретичному рівні проектувати розвивальні цілі навчання, дотримуючи багаторівневості їх якісних проявів.

Поглиблення концептуальних уявлень про інструментальну складову розвивальну функцію навчання в рамках культурологічної теорії змісту освіти В.В. Краєвського – І.Я. Лернера – М.М. Скаткіна можна здійснити, якщо проаналізувати підхід до виокремлення дидактичного інструменту проектування розвивальних цілей навчання на наступних рівнях розгляду змісту освіти. Фактично йдеться про аналіз способів конкретизації інваріантних уявлень про склад змісту освіти *на рівні навчального предмета* та *на рівні навчального матеріалу*.

На рівні навчального предмета були отримані такі результати, які відповідають вимогам цілісної теорії навчального предмета відповідно до цілісності змісту освіти (тобто єдністю його складу, структури й функцій). Ці результати стали можливими завдяки виокремленню підходів до формування змісту навчального предмета, розроблених М.М. Скаткіним. Вони ґрунтуються на ідеї про те, що основи наук не покривають усього змісту навчальних предметів, який включає ще й діяльність, що сприяє засвоєнню основ наук, а також розвивальні й виховні елементи [117; 433].

Розвиток цієї ідеї в рамках культурологічної теорії змісту освіти привів до розробки *дидактичної моделі навчального предмета* (І.К. Журавльов, А.Я. Зоріна) [141; 142], що втілює розуміння його сутності як дидактичного засобу проектування розвивальних цілей навчання й представляє відповідний спектр дидактичних інструментів.

Щодо цього варто визнати: для концептуалізації уявлень про інструментальну складову розвивальну функцію навчання істотне значення мають такі результати:

- розробка нової типології навчальних предметів, в основі якої лежить не принцип розподілу наук за обсягом вивчення, а принцип провідної мети предмета в навчальному плані і його провідному компоненті (досвід пізнавальної діяльності, фіксований у формі її результатів – наукових знань, досвід здійснення способів діяльності, досвід емоційно-ціннісних відносин). *Нову типологію навчальних предметів* можна розглядати як *дидактичний інструмент*, використовуваний для проектування розвивальних цілей навчання на рівні навчального предмета, оскільки як способи узагальненого опису типу навчального предмета використовуються не категорія знання, як було раніше. В основі типологізації предметів лежить *категорія досвіду* в його інваріантному складі, співвідносному з найважливішими якісними характеристиками інтелектуального розвитку: здатністю до саморегуляції пізнавальної діяльності на основі наявності пізнавального досвіду на операціонально-інструментальному, суб'єктно-діяльнісному та суб'єктно-особистісному рівнях;

- виокремлення в дидактичній моделі навчального предмета двох нерозривно пов'язаних блоків змісту: *основний блок*, що складається з предметного змісту й засобів його засвоєння, і *процесуальний блок*, що включає засоби розвитку й виховання учнів;

- опис структури й складу процесуального блоку дидактичної моделі навчального предмета, що включає так звані «*додаткові знання*» (міжнаукові – логічні, методологічні й інші; міжпредмет-

ні, історико-наукові, оцінні), а також *способи діяльності й форми організації процесу навчання* (колективні, групові, індивідуальні, реалізовані в лабораторних роботах, практикумах, семінарах, грі, диспутах й інших різноманітних формах). Очевидно, структурні елементи процесуального блоку виконують подвійну функцію. З одного боку, вони розглядаються як засоби, що допомагають засвоєнню основного предметного матеріалу, а з іншого – як *найважливіші засоби інтелектуального розвитку школярів, що спеціально проєктуються в змісті навчального предмета*, а тому й з достатнім ступенем гарантують інтелектуальний розвиток школярів.

Не можна не визнати, що зафіксоване в структурі дидактичної моделі навчального предмета *видове розмаїття додаткових знань* виступає як така характеристика *дидактичного інструменту*, за допомогою якої на рівні навчального предмета розкривається певна процесуальність знань. Фактично йдеться про співвіднесення з динамічними характеристиками змісту освіти, які проєктують інтелектуальний розвиток на всіх можливих рівнях.

Наприклад, виокремлення *логічних знань* у структурі навчального предмета є відбиттям його орієнтації на формування в школярів досвіду усвідомлених з погляду законів формальної логіки, а тому й довірливих пізнавальних дій, тобто логічних умінь, в основі яких лежить сформованість формально-логічних структур пізнавальної діяльності й становлення логічного мислення.

Методологічні знання, виокремлені як особливий вид знань, обов'язкових у складі навчального предмета, проєктують спрямованість навчання на формування досвіду суб'єктно-діяльнісної саморегуляції в пізнанні, за якою стоїть сформованість когнітивно-діяльнісних і проблемно-пошукових пізнавальних структур та становлення науково-теоретичного, проблемного типу мислення.

Обов'язкове включення *історико-наукових знань*, що є відображенням еволюції ідей, теорій, понять, руху наукової думки й моральних спонукань дослідників у процесі наукових відкриттів,

та оцінних знань, що фіксують безпосередньо ціннісне ставлення особистості до об'єкта пізнання, відбивають спрямованість змісту навчального предмета на проектування досвіду особистісної саморегуляції наукового пізнання. Він виявляє себе в сформованості рефлексивних-значенневих структур інтелекту, що визначають здатність до пізнавальної самодіяльності, заснованої на особистісній значущості наукового пізнання, його суб'єктивної вибірковості, що сприяє становленню діалогового, інтерпретуючого мислення школярів.

Дидактична модель навчального предмета на рівні його теорії розкриває нормативну сутність розвивальної функції навчання: щоб інтелектуальний потенціал школяра став предметом цілеспрямованого формування в навчанні, він попередньо повинен бути спроектований у змісті навчального предмета за допомогою пропонованого комплексу дидактичних засобів такого проектування.

Для концептуалізації інструментальної складової розвивальної функції навчання важливу роль відіграє аналіз теоретичного уявлення про інваріант складу змісту освіти *на рівні навчального матеріалу*, що розкривається за допомогою розробленої *теорії підручника* (І.К. Журавльов, І.Я. Лернер, А.В. Полякова, І.П. Товпінець та ін.) [137; 138; 139; 138; 281; 392; 463; 468 й ін.].

Варто підкреслити, що розроблена на основі положення про ізоморфність складу змісту освіти на всіх рівнях його розгляду *дидактична модель підручника*, як і сам інваріант складу змісту освіти, процесуальна за своєю сутністю. Вона виходить з виокремлення як головної функції підручника функції *керування навчально-пізнавальною діяльністю* школярів (І.Я. Лернер, І.П. Товпінець), рівень здійснення якої, властиво, і зумовлює рівень саморегуляції школярем пізнання, а відповідно й рівень його інтелектуального розвитку. Очевидно, що з цих позицій розуміння дидактичної сутності підручника виходить з уявлень про динаміку інтелектуального розвитку учнів. Тому підручник розглядається не як простий

набір положень з відповідної галузі наукового знання, а як *своєрідний сценарій (проект) майбутнього процесу навчання* (І.К. Журавльов, В.В. Краєвський, І.Я. Лернер), що співвідноситься з теоретичним уявленням про інваріант змісту освіти,

Як основні *дидактичні інструменти*, використовувані для проектування розвивальних цілей навчання на рівні змісту навчального матеріалу підручника, виокремлюються *навчальні тексти та завдання*.

Важливим для розуміння навчального матеріалу як інструменту інтелектуального розвитку є розкриття діяльнійсної природи текстів, що розширює уявлення про їх функції. Саме в цьому сенсі для концептуалізації дидактичних уявлень про інструментальну складову розвивальну функцію навчання значимою є висунута І.Я. Лернером вимога обов'язкового включення в підручник не тільки *текстів пізнавально-теоретичного характеру*, що реалізують переважно інформаційну функцію, але й *текстів інструментально-практичного характеру*, які реалізують трансформаційну функцію, пов'язану з перетворенням і застосуванням (у тому числі й творчим) інформації [281]. Важливо, що саме інструментально-практичні тексти різних видів здатні організувати різнорівневу саморегуляцію пізнання, оскільки вони ставлять школярів перед необхідністю виявлення й осмислення характеру зв'язків між об'єктами, що містяться в текстах:

Перший – тексти передбачають усвідомлення буквального значення кожного окремого висловлення, щоб зрозуміти його очевидний зміст;

Другий – тексти містять очевидні зв'язки між висловленнями, що складають текст;

Третій – тексти містять досить очевидні, але не сформульовані прямо зв'язки як між позначеними в ньому об'єктами, так і з об'єктами, не позначеними в ньому, але відомими читачеві;

Четвертий – тексти містять приховані зв'язки як усередині тексту, так і поза ним, виявлення яких вимагає ряду опосередкованих умовиводів, вияву процедур творчої діяльності.

Варто підкреслити, що значення такого підходу щодо збагачення уявлень про інструментальну складову розвивальну функцію навчання полягає в тому, що увага зосереджується не на власне пізнавальних структурах, характерних для текстів, а на *способах їх формування у школярів* за допомогою використання *спеціально підібраних систем навчальних текстів і завдань*. Особливе місце в цій системі приділяється таким видам навчальних текстів і завдань, які, незважаючи на їх можливості у формуванні рефлексивних-значенневих структур інтелекту, традиційно не стають предметом спеціальної уваги.

Щодо цього інтерес викликають, наприклад, такі види текстів і завдань:

- емоційно насичені тексти, звернені до почуття читача, образності мови, яскравості наочного ілюстративного матеріалу, до добірності доказів і формулювань, до постановки моральних та естетичних проблем;
- тексти історико-наукового змісту, що розкривають рушійні сили процесу пізнання, драму ідей через драму долі творців наукового знання й звернені до емоційно-ціннісного досвіду школярів;
- завдання на усвідомлення й вираження свого ставлення, на прийняття системи цінностей і т. ін.;
- завдання на оцінку особистісного значення досягнутих знань і вмінь;
- завдання на формування навчальних умінь відповідно до повного набору цих умінь;
- завдання на усвідомлення учнями зв'язків причин і наслідку, частини й цілого, мети й засобів, загального й часткового, необхідного й випадкового й т. ін.;
- проблемні завдання з різнорівневою допомогою й т. ін.

У рамках *інваріантно-діяльнісної теорії змісту освіти В.С. Ледацького* в ролі структурних компонентів змісту виступають різні види діяльності [250; 251]. На відміну від *культурологічної теорії інваріантного складу змісту освіти* особливість підходу В.С. Ледацького

ньова полягає в розробці *інваріантної структури видів діяльності*, відповідно до якої повинна будуватися структура змісту освіти.

Визначаючи зміст освіти як «зміст триєдиного цілісного процесу творення особистості – засвоєння досвіду, виховання й розвитку», В.С. Ледньов виходить з того, що до визначення цілей освіти слід підходити з позицій сучасної концепції людини, яка теоретичними орієнтирами передбачає модель динамічної структури особистості й модель інваріантних базисних сторін (структури людської діяльності). Таким чином, за В.С. Ледньовим, теоретична модель змісту освіти набуває вигляду інваріантної структури конкретних *видів діяльності: пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної (ціле-мотиваційної), комунікативної, перетворювальної техніко-технологічної (трудової), естетичної та фізичної*.

Оскільки теорія вченого виходить з теоретичного положення про розмаїтість видів діяльності як найважливішої умови інтелектуального розвитку особистості, то й зміст освіти розуміється ним як відбиття структурно повної сукупності базисних сторін людської діяльності в структурі індивідуальної діяльності. Разом з тим варто підкреслити, що склад цієї структури в межах кожного окремого виду діяльності В.С. Ледньов обмежує знаннями, уміннями й навичками. Тому його теорія, будучи, по суті, альтернативною до теорії І.Я. Лернера – М.М. Скаткіна – В.В. Краєвського, недостатньо враховує соціокультурну зумовленість механізмів інтелектуального розвитку особистості. Очевидно, це певною мірою перешкоджає утвердженню її як єдиного можливого дидактичного інструменту проектування цілей інтелектуального розвитку особистості, що й визначає її повноваження як теоретичне обґрунтування, поширене здебільшого на складі навчального плану школи.

Не можна не визнати, що кожна з двох розглянутих теорій змісту освіти має свої переваги в теоретичній концептуалізації інструментальної складової розвивальної функції навчання. Якщо культурологічна теорія дозволяє обґрунтовувати склад змісту керуючись принципом його ізоморфності структурі культури, і

тим самим акцентувати переважно соціокультурний фактор інтелектуального розвитку особистості, то інваріантно-діяльнісна теорія розкриває розуміння того, які види діяльності повинен опанувати учень у процесі шкільної освіти, і тим самим відбиває індивідуально-психологічний фактор інтелектуального розвитку особистості.

Варто також підкреслити, що з погляду системно повної педагогічної інтерпретації цілей і механізмів інтелектуального розвитку особистості, здійсненої в складі змісту освіти, значущість цих теорій визначається, очевидно, принципом взаємної додатковості, що знімає суперечності між соціальним та індивідуальним (психологічним). Саме такий підхід реалізований у **бінарно-інтегративній моделі теорії змісту освіти Л.М. Пермінової** [361; 362; 366 й ін.]. Її специфіка полягає в інтеграції принципів формування змісту освіти, розроблених на основі *інваріанта складу змісту* в усій його соціокультурній повноті, і на основі *інваріанта структури видів діяльності*, що відбиває індивідуально-психологічний аспект людської особистості та обґрунтовує закономірну залежність набору навчальних предметів у складі навчального плану від інваріантної структури видів діяльності. З методологічної точки зору це означає, що кожна зі сторін інваріантної структури видів діяльності (пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна, трудова, естетична й фізична) повинна бути наповнена інваріантом складу змісту освіти (знаннями, уміннями й навичками як способами діяльності, досвідом творчої діяльності й досвідом ціннісного ставлення).

Очевидно, розглянута теорія в найбільш повному вигляді передбачає ідею суб'єктності як принцип обґрунтування інструментальної складової розвивальної функції навчання. Вона розкриває процес формування змісту освіти як своєрідний багатомірний культурно-історичний процес, що у рамках навчання може бути осмислений як продукт власної діяльності й самодіяльності як учителя, так і школяра, взаємодіючих один з одним.

Зроблений висновок цілком відбивається в представленому Л.М. Перміною положенні про багаторівневість процедури формування змісту освіти. Йдеться про виокремлення таких рівнів: 1) функціонально-інструментальний, на якому суспільство задає для індивіда склад конкретних знань і вмінь, визначених як «корисні» для нього; 2) структурно-інваріантний, на якому задається певна таксономія цілей, елементів освіти або базових видів діяльності; 3) соціокультурний, що орієнтується на багатофункціональність, на суб'єктність механізмів освіти, на життєвий контекст людини [366].

Значення цієї теорії для концептуалізації уявлень про інструментальну складову розвивальну функцію навчання полягає в тому, що вона пропонує найбільш розроблений варіант теоретико-методологічних підстав, які на педагогічному рівні максимально емко обґрунтовують індивідуально-розвивальну, власне, освітню сутність навчання. Розкриваючи дидактичні механізми виведення інтелектуального розвитку школяра на суб'єктно-особистісний рівень, бінарно-інтегративна теорія Л.М. Пермінової формує теоретичну основу, що дозволяє розглядати навчання як *процес творення особистості*.

Безперечно, можна говорити про те, що ця теорія задає кут зору, який відбиває підходи до формування такого змісту освіти, що набуває здатності виконувати смислотвірну роль стосовно засвоюваного наукового знання. Тим самим теоретично обґрунтовується здатність змісту освіти виступати дидактичним інструментом реалізації всієї сукупності якісно неоднорідних цілей інтелектуального розвитку, інструментом, що гарантує досягнення не тільки операціонально-інструментального та суб'єктно-діяльнісного рівнів інтелектуального розвитку, але і його суб'єктно-особистісного рівня.

Останнього часу конкретизацією теоретичного погляду на розробку змісту освіти, орієнтованого на повноцінний інтелектуальний розвиток особистості, можна вважати спроби обґрунтування підходів до формування змісту освіти на основі об'єднання культу-

рологічного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів [див., приміром, 176].

Зроблені нами висновки, що розкривають теоретичні основи концептуалізації інструментальної складової розвивальної функції навчання, є показником здійснюваного в сучасній дидактиці процесу якісного відновлення її парадигмальних позицій. Це відновлення відбиває посилення інтеграційних процесів у дидактиці, зміст яких, як відзначають дослідники, становить перехід від класичного до неklasичного розуміння сутності навчання. Так, на думку А.М. Пермінової, «з позицій неklasичних уявлень процес навчання варто розглядати як цілеспрямований і ціннісно-орієнтований процес освоєння не тільки знань, умінь, навичок, а знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності й цінностей для *особистісного, професійного та культурного самовизначення* (виокремлено нами. – В.Б.) [365]. З цих позицій у теоретичному плані виявляється значущим висновок про доцільність використання розробленої ідеї суб'єктності як підстави для концептуалізації уявлень про дидактичний інструмент, що забезпечує досягнення всього спектра цілей інтелектуального розвитку в навчанні, оскільки цей принцип поєднується з парадигмальними змінами в сучасній педагогіці.

Наведений порівняльно-порівняльний аналіз сформованих у дидактиці теорій змісту освіти (культурологічної теорії В.В. Краєвського – І.Я. Лернера – М.М. Скаткіна, інваріантно-діяльнісної теорії В.С. Лебньова та бінарно-інтегративної теорії А.М. Пермінової), здійснений з позицій розроблених моделей та ідеї суб'єктності, дозволяє розцінювати їх як теоретичні передумови для виокремлення *принципу суб'єктності* як особливого наукового принципу. Значущість його для концептуалізації інструментальної складової розвивальної функції навчання визначається його можливостями в осмисленні ролі змісту освіти як дидактичного інструменту, за допомогою якого здійснюється проектування всієї сукупності розвивальних цілей навчання.

Виходячи з цього, дидактична концептуалізація інструментальної складової розвивальної функції навчання пов'язана з виокремленням *ряду дидактичних вимог*, висунутих до змісту освіти як до центрального педагогічного засобу, за допомогою якого на рівні дидактичного знання забезпечується обґрунтування інтелектуального розвитку як функціональної характеристики навчання. Йдеться про сукупність таких дидактичних положень, що характеризують специфіку формування змісту освіти, якими слід керуватися на всіх рівнях його проектування. Урахування цих вимог зумовлює певну гарантованість повноцінного інтелектуального розвитку школярів, оскільки при такому підході цей розвиток розуміється як плановане переведення школярів з більш низьких на більш високі рівні саморегуляції пізнавальної активності.

Найважливішими з цих вимог є такі:

Включеність до складу змісту освіти досвіду пізнавальної діяльності з властивою йому якісною неоднорідністю механізмів саморегуляції пізнання. Це означає, що крім системи предметних знань й умінь до складу змісту освіти необхідно включати *надпредметний зміст*. Його базовими складовими є логічні знання й логічні вміння, *методологічні знання* (знання про знання, методи їх добування, фіксації, зберігання й передачі іншим; знання про можливу оману в процесі пізнання, а також про умови успішності пізнання) і *загальні навчальні знання* (способи навчальної роботи, у тому числі вміння вчитися; сукупність пошукових умінь; переважні серед школярів способи організації їхнього самостійного пізнання; емоційно прийнятні для школярів способи аналізу й оцінки ходу й результатів пізнання). Очевидно, надпредметність змісту освіти, властиво, й розкривається за допомогою введення до його складу пізнавального досвіду, який виступає найважливішим аспектом соціального досвіду, а тому й визначає зміст розвивальних цілей навчання.

Цілісність змісту освіти, ізоморфна всьому спектру якісно неоднорідних цілей інтелектуального розвитку школярів у

навчанні. Це положення висуває вимогу орієнтації змісту освіти на весь спектр якісно неоднорідних цілей інтелектуального розвитку школярів. Склад зазначених цілей визначається рівневою природою розвитку інтелекту, що розкривається через характеристику безперервного процесу його кількісного та якісного вдосконалення за допомогою руху від операціонально-інструментального рівня до суб'єктно-діяльнісного й далі до суб'єктно-особистісного рівня. У силу цього необхідно включати до складу змісту освіти пізнавальний досвід у такому обсязі та такої якості, щоб засвоєння змісту освіти забезпечувало досягнення кожного з трьох рівнів розвивальних цілей навчання.

Так, досягнення *цілей першого рівня* забезпечується формуванням такого пізнавального досвіду, що визначає готовність до *усвідомленого засвоєння* знань за допомогою саморегуляції пізнання на рівні окремих пізнавальних дій. *Другому рівню* цілей інтелектуального розвитку відповідає пізнавальний досвід, що розуміється як готовність до самостійного відкриття на основі діяльнісної саморегуляції в процесі застосування раніше освоєного як метод пізнання інших, ще не пізнаних явищ, що складає зміст *досвіду наукового пізнання*. Гарантованість досягнення *третього рівня* цілей не може відбутися без формування готовності до *пізнавальної самодіяльності*, здійснюваної на основі особистісної саморегуляції пізнання, що супроводжується виробленням ціннісно-сміслового, суб'єктивно-вибіркового ставлення до пізнання й продуктивності, прийнятої на ціннісному рівні пізнавальної діяльності, що визначає здатність до самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення.

Наявність інформаційних, дієво-практичних і рефлексивно-оцінних характеристик змісту освіти, які дозволяють використовувати її як дидактичний інструмент проектування простору усвідомленого вибору школярами змісту з урахуванням їхніх ціннісно-сміслових уподобань. Передбачувана при цьому варіативність змісту освіти пов'язана з націленістю на постійне відновлення її можливих ракурсів. Це забезпечує варіатив-

ність як ключовий орієнтир, з погляду якого здійснюється адекватне відбиття дійсності й включення школярів до активної взаємодії з нею. Тому зміст освіти повинен передбачати у своєму складі досвід виконання різних видів діяльності, що складають простір інтелектуального розвитку особистості, а також мови, оволодіння якими визначає здатність до опису, пояснення й передбачення наслідків навчальних і життєвих ситуацій.

Процесуальність змісту освіти виражає вимогу необхідності подання його у вигляді сукупності значимих для школярів проблемних та особистісно орієнтованих ситуацій. По суті, ця вимога визначає культурологічну спрямованість змісту освіти, що виявляється в акцентуванні його гуманно-гуманітарної, властиво, освітньої сутності.

4.3. Базові характеристики процесуальної складової розвивальної функції навчання

Концептуалізація процесуальної складової розвивальної функції навчання вимагає з'ясування питання про співвіднесення, з одного боку, розроблених у дослідженні уявлень про систему цілей інтелектуального розвитку школярів, способів їх проектування за допомогою змісту освіти та, з іншого боку, типів навчання, які гарантовано забезпечують досягнення кожної з виокремлених цілей.

У цьому сенсі важливо, що вже з початку 60-х років у закордонній і вітчизняній дидактиці почався процес інтенсивної розробки нового типу навчання – *проблемно-розвивального*, якісно відмінного від традиційного (пояснювально-ілюстративного) типу навчання. Ці відмінності, насамперед, пов'язані зі спрямованістю проблемно-розвивального навчання на досягнення такого рівня інтелектуального розвитку школярів, що характеризується формуванням у них проблемно-пошукових і когнітивно-діяльнісних пізнавальних структур, які зумовлюють становлення в школярів досвіду проявляти себе як суб'єкти цілісної пізнавальної діяльності.

Для концептуалізації процесуальної складової розвивальної функції навчання особливе значення має виокремлення двох найважливіших джерел, які, відрізняючись за своїми якісними характеристиками, у взаємодії один з одним визначають процес розробки дидактичних підстав розвивальної функції навчання. Йдеться про *передовий педагогічний досвід* і про *науково-теоретичне осмислення способів модернізації навчання*. Кожне з цих джерел виконує особливу роль стосовно концептуалізації уявлень про розвивальну функцію навчання в ситуації, коли вимоги соціально-економічного замовлення істотно оновлюють уявлення про цілі навчання.

В оформлення *емпіричного базису*, який створює фактологічну основу для концептуалізації процесуальної складової, значний внесок здійснила широко розгорнута всією країною після виходу Закону про зв'язок навчання з життям (груд. 1958 р.) робота з нагромадження *передового педагогічного досвіду*. Його сутнісною особливістю є спрямованість на формування в школярів здатності не тільки застосовувати набуті знання до вирішення різноманітних завдань, висунутих життям і практичною діяльністю.

Значення означеного передового досвіду для концептуалізації процесуальної складової розвивальної функції навчання ми вбачаємо в такому. Він на практиці продемонстрував різноманіття окремих, ще несистематизованих педагогічних рішень, які відбивали вплив навчання на розширення реальних можливостей школярів діяти оригінально, проявляючи все більше ініціативи й творчості. Усі ці окремі варіанти організації навчання об'єднувало прагнення вчителів досягти *цілісності навчального процесу*, що забезпечувало б безперервне просування учнів у розвитку за допомогою *постійного вдосконалення* ними способів застосування раніше отриманих знань.

Варто підкреслити, що, сприяючи поглибленню отримуваних знань, подібний підхід посилював самостійність школярів у пізнанні й підкреслював обмеженість традиційно домінуючої в навчанні пізнавальної активності школярів виконавського характеру. Здій-

снюване нагромадження масиву емпіричних положень і висновків зумовлявало постановку питання про те, що спрямованість навчального процесу на розвиток пізнавальної самостійності учнів передбачає *порушення складеної схеми традиційного навчання*, зорієнтованого переважно на організацію репродуктивної пізнавальної діяльності учнів.

Так, головний сенс застосування коментованих вправ учителів бачили в тому, щоб ставити учнів перед необхідністю самостійного ухвалення рішення, самостійного визначення того, де і яке правило треба застосувати. Важливе місце також займала організація самостійного набуття учнями нових знань на основі наявних життєвих уявлень, засвоєних раніше знань, вивчення підручника та інших джерел інформації. При цьому велику роль відіграла система запитань і завдань, сформульованих учителем, які спонукали школярів до самостійних пошуків потрібних фактів і способів аргументації висунутих висновків.

Важливо, що окремі зрушення, які спостерігалися в школярів щодо посилення самостійності й продуктивності їхнього мислення, розцінювалися вчителями в контексті перебудови принципів підходів до функціонування всієї дидактичної системи навчання. Проведені вчителями спостереження переконували в обмеженості часткової модернізації навчання, за якої школяр як і раніше залишався суб'єктом окремих пізнавальних дій. У вирішенні завдань цілеспрямованого формування продуктивного мислення школярів нові підходи орієнтувалися на необхідність пошуку конкретних педагогічних рішень, які змінювали б загальну схему розгортання процесу навчання в аспекті вдосконалення саме механізмів саморегуляції пізнання й надання їм діяльнісних характеристик.

Так, для деяких учителів типовою була, наприклад, постановка перед учнями навчальних завдань у вигляді сформульованих учителем проблем, що оголювали пізнавальну суперечність. Їх вирішення, на відміну від традиційної організації засвоєння обмежених порцій «готового» навчального матеріалу, виокремлюваних і

пропонованих учителем, орієнтувало не на послідовне (лінійне), а на одночасне здійснення й засвоєння школярами нового і його закріплення та поглиблення.

Безумовно, такий підхід не вкладався в сформовану раніше схему розуміння традиційного навчання. Він вимагав від учнів не простого відтворення знань, а їх варіативного застосування у відносно оновлених умовах, які задавалися самим учителем через зміст навчальних проблем і спонукали школярів до певної саморегуляції на рівні цілісної пізнавальної діяльності.

Варто підкреслити, що передовий досвід ішов від виявлення *зовнішніх щодо школяра закономірностей* активізації навчального процесу в системі «вчитель–учень» (зв'язок із життям, структура уроку, різне поєднання методичних прийомів і т. д.) до виокремлення *внутрішніх закономірностей*. Проявляючись у системі «учень – навчальний матеріал» (логічні аспекти змісту питання й пізнавального завдання, що активізують мислення учнів і спрямовують їх на «відкриття», на самостійне засвоєння, закріплення й застосування знань), ці внутрішні закономірності розкривають розуміння змісту освіти як найважливішого джерела формування в школярів суб'єктно-діяльнісних форм пізнавального досвіду. Йдеться про спрямованість навчання на формування досвіду школярів виступати суб'єктами цілісної пізнавальної діяльності.

Щодо цього важливо, що передовий педагогічний досвід руйнував сформовані в 50-х роках стереотипи розуміння розвивальної сутності навчання, які розкривали її з позицій формування в школярів тільки логічних умінь, що забезпечують становлення формально-логічних пізнавальних структур і визначають рівень пізнавальної самостійності в межах її операціонально-інструментального рівня, досвіду суб'єктів окремих пізнавальних дій.

Суттєво, що передовий досвід зосереджував увагу на необхідності створення в школярів внутрішньої пізнавальної суперечності як джерела напруження їхніх інтелектуальних сил. Важливим

було те, що це напруження характеризується наявністю проблемної ситуації й виникає в зіткненні школярів з труднощами у процесі осмислення нових фактів або понять як необхідного моменту розвитку вже засвоєних знань. Саме тому вміння усвідомити труднощі, сформулювати проблему й виступає джерелом більш високого рівня саморегуляції пізнанням – суб'єктно-діяльнісного – і одночасно ключовим фактором, що, на думку психологів, визначає стартовий психологічний механізм для формування в школярів проблемно-пошукових пізнавальних структур як основи досвіду продуктивної пізнавальної діяльності.

Підкреслимо, що сформовані раніше підходи до вдосконалення способів організації навчання переважно відповідали логіці *кількісних змін* усередині традиційного, пояснювально-ілюстративного типу навчання. Вони виявляли себе в розширенні масиву прийомів діяльності вчителя, що ззовні активізує учнівське пізнання.

На противагу їм у передовому педагогічному досвіді формувалося розуміння необхідності *якісних змін* усередині традиційного типу навчання. Ці зміни виходили на рівень цілісних проявів навчання, що зачіпають не тільки його окремі компоненти (наприклад, діяльність учителя, зміст освіти, діяльність учня), але й структурні зв'язки між ними.

Тим самим закладалися передумови для розробки *нового типу навчання*, у якому на перший план виходила спрямованість на формування в школярів досвіду продуктивної пізнавальної діяльності, пов'язаної з умінням *виокремлювати, усвідомлювати, формулювати й самотійно долати* ситуації пізнавальних ускладнень. Очевидно, що саме з'ясування ролі й значення проблемної ситуації, а також психолого-педагогічних закономірностей саморегульованої пізнавальної діяльності, продуктивної за своєю суттю, дозволяє нам використовувати передовий педагогічний досвід як емпіричну базу для систематизації дидактичних уявлень щодо процесуальної складової розвивальної функції навчання під кутом зору *принципу суб'єктності*.

Однак слід зазначити, що в цьому досвіді скоріше тільки емпірично намічалися, а не формулювалися на рівні теоретичних положень, висновки, що дозволяють нам бачити в ньому поряд з одиничними фактами й загальні стійкі зв'язки, які відкривають можливість осмислювати ці факти в контексті концептуальних уявлень про розвивальну функцію навчання. У зв'язку з цим доречно нагадати важливе методологічне положення про те, що правильне, тобто таке, що має прогностичну силу, наукове обґрунтування курсу навчання не може бути здійснене тільки з орієнтацією на обґрунтування ефективності вже наявного педагогічного досвіду (В.В. Краєвський). Тому сформований на початку 60-х років цікавий і різноманітний педагогічний досвід не можна розглядати як єдине джерело, з якого *самі по собі* витікають теоретичні уявлення щодо процесуальної складової розвивальної функції навчання. Однак ця обставина не применшує значення передового досвіду як джерела поповнення емпіричного базису для розроблюваної дидактичної концепції.

Того часу особливої ролі набуває аналіз *теоретичних підходів* до наукового проектування *проблемного навчання* як типу навчання, що протистоїть за своїм розвивальним ефектом пояснювально-ілюстративному типу навчання [279; 301; 432 й ін.].

У цьому випадку суттєво, що процес розробки дидактикою проблемного навчання здійснювався на суворій психологічній основі як процес *моделювання* дидактичними засобами закономірностей проблемного мислення, які виокремлені С.А. Рубінштейном і розкривають внутрішні механізми продуктивного мислення як процесу саморегульованого освоєння нового суб'єктом пізнання в умовах виокремлення, осмислення й розв'язання пізнавальних суперечностей. Створення нового типу навчання спершу здійснювалося в умовах тісного зв'язку дидактики з психологією. Ця методологічна особливість характерна й для процесу концептуалізації дидактичних уявлень про розвивальну функцію навчання. У цьому сенсі корисно враховувати уроки минулого, які дозволяють осмис-

лити специфіку розроблюваної концепції розвивальної функції навчання не як психологічної, а саме як дидактичної, але з наявним психологічним обґрунтуванням.

Варто підкреслити, що коли інтеграційні взаємодії дидактичного й психологічного знання ще не є по-справжньому глибокими, підходи до розгляду нових педагогічних рішень можуть не досягати властиво дидактичного рівня, а залишатися переважно в рамках предмета психології. Щодо цього не можна не погодитися з досить повчальними висновками І.Я. Лернера та І.К. Журавльова¹³, які критикували дослідження М.К. Жерносекова (Вороніж, 1970), присвячене, зокрема, вивченню процесу навчання в контексті його розвивальної ролі.

Ці висновки переконливо демонстрували, що дослідження застрягло на поверсі «психологічного аналізу проблеми». Так, найважливіше положення, що формулює М.К. Жерносеков щодо дидактичного підходу до розробки нового типу проблемно-розвивального навчання, полягає в наступному: «Знаючи структуру розумової діяльності, ми можемо перевести її в процес, а відповідно до нього організувати навчання» (с. 106). Однак слід визнати, що подібна постановка питання не бере до уваги цілу низку важливих, власне дидактичних аспектів.

З'ясування цих аспектів відбиває дидактичний рівень розробки проблемного навчання й, відповідно, визначає напрямок дидактичної концептуалізації процесуальної складової розвивальної функції навчання. Зокрема вважаємо за доцільне виокремити такі питання: у чому полягають відмінності розвивальних цілей нового типу навчання порівняно з розвивальними цілями традиційного навчання; які способи проектування цих цілей засобами змісту освіти; яким чином оновлена структура навчання співвідноситься зі структурою навчання в цілому й т. ін.

¹³ Лернер И.Я., Журавлев И.К. Психолого-педагогический анализ обучения. Обсуждение книги Н.К. Жерносекова «Процесс обучения и развития» (Проблемы дидактики) // Сов. педагогика. – 1973. – № 5.

Наслідком ослаблення уваги до цих питань є те, що відновлення сукупності дидактичних понять за рахунок понять з психології призводить до того, що нові, розвивальні ракурси навчання починають розглядатися переважно з погляду специфіки відповідного результату розвитку школяра, що відповідає означенням у поняттях психологічним механізмам. Одночасно з поля зору зникають дидактичні механізми, з'ясування яких здатне на теоретичному рівні відбити нові сутнісні сторони, характерні для проблемно-розвивального типу навчання, розглянутого як *дидактичне поняття*. Якщо скористатися відомим положенням В.В. Краєвського, то можна стверджувати, що в цьому випадку поза спеціальною дослідницькою увагою залишається розгляд типу навчання в системі відносин, властивих предмету дидактики. Йдеться про єдність викладання й навчання як головне дидактичне співвідношення, що лежить в основі руху наукового пізнання від абстрактного до конкретного; про єдність змістової й процесуальної сторін навчання; про єдність двох аспектів навчання, у яких воно виступає в системі наукового знання, – навчання як об'єкт вивчення й навчання як об'єкт конструювання [228].

Формування теоретичної моделі нового типу навчання – проблемно-розвивального – здійснювалося цілісно, у єдності його змістових і процесуальних аспектів, що дозволяє робити висновок про її дидактичну приналежність. З одного боку, як було встановлено в попередньому параграфі, у поле зору потрапляла розробка дидактичної моделі *змісту освіти*, орієнтованого на формування проблемно-пошукових пізнавальних структур і досвіду дослідницької діяльності [269; 276; 291; 380; 460 й ін.]. З іншого боку, особлива увага була зосереджена на теоретичному обґрунтуванні таких *методів* і прийомів навчання, які виходили зі специфіки механізмів суб'єктно-діяльничої саморегуляції пізнання, а тому й були зорієнтовані на формування в школярів продуктивної пізнавальної діяльності, заснованої на домінуванні проблемного мислення [264; 270; 301 й ін.].

Розробка проблемного типу навчання виявляла себе поступово, за допомогою наукового обґрунтування окремих компонентів дидактичної системи навчання з наступним установленням структурних зв'язків між ними. Виходячи зі специфічних особливостей психологічного механізму продуктивного мислення школярів, наприклад, досліджувалися характерні ознаки репродуктивних і творчих завдань у навчанні, виокремлювалися способи їх поєднання, розроблялися рівні засвоєння змісту освіти, рівні пізнавальної самостійності школярів у навчанні, вивчалися варіанти застосування дослідних методів у навчанні й т. ін. Однак слід підкреслити, що всі ці підходи не були розрізненими. Вони поєднувалися загальною теоретичною спрямованістю на розробку, спочатку окремо, а потім і на рівні цілісної дидактичної системи, *нової схеми розгортання особливого типу навчання*, який надалі дістав назву «проблемно-розвивальний».

На відміну від традиційного навчання, щодо якого осмислення мети інтелектуального розвитку школярів ще дотепер здійснюється переважно емпірично, як правило, у зв'язку з ідеєю активізації мислення школярів, проблемний тип навчання *від початку проектувався* з орієнтацією на інтелектуальний розвиток певного, тобто суб'єктивно-діяльнісного рівня. При цьому теоретичний рівень розгляду забезпечується впливом принципу проблемності, що, одночасно належачи і до галузі психології мислення, і до галузі психологічних основ навчання, сприяє, як зазначав Б.С. Гершунський, формуванню повноцінної дидактичної теорії [91].

Принцип проблемності, виступаючи як ключова теоретична установка, визначався ідеєю зближення навчального й наукового пізнання школярів у навчанні. По суті, цей принцип відіграє роль гносеологічного й онтологічного критеріїв, використовуваних у процесі обґрунтування напрямку систематизації уявлень про процесуальну складову розвивальну функцію навчання, їх теоретичної систематизації, пояснення й оцінки.

Услід за І.Я. Лернером ми виходимо з необхідності розгляду трьох різнопорядкових груп принципів у дидактиці: дидактич-

ної теорії онтологічного характеру, дидактичної теорії гносеологічного характеру та принципів навчання, що мають практичний, тобто нормативно-прикладний характер [278]. Беручи до уваги наявність певного ієрархічного зв'язку між принципами дидактичної теорії та принципами навчання, ми в цьому випадку підкреслюємо: йдеться про те, що принцип проблемності виступає переважно в ролі принципу розробки дидактичної теорії, а не як принцип навчання, що має властиво практичний характер.

У рамках застосованої дидактичної концептуалізації розвивальної функції навчання його роль полягає в регулюванні способів одержання наукового знання про його процесуальну складову. У цьому випадку у фокус дослідницької уваги потрапляє не врахування *зовнішніх характеристик* навчання (джерела одержання знань, різноманіття використовуваних методичних прийомів, варіювання форм організації навчання й т. д.), а виокремлення його *внутрішніх сторін*. Вони полягають у фіксації взаємозв'язку між висунутими розвивальними цілями навчання, що відповідають підвищеним рівням інтелектуального розвитку школярів, і необхідним для їх досягнення проблемним характером організованої в навчанні пізнавальної активності учнів, що все більше набуває характеру діяльнійшої саморегуляції.

У такому розумінні розглянутий принцип стверджує, що якщо розвивальні цілі навчання визначаються спрямованістю на формування проблемно-пошукових пізнавальних структур, то розробка способів їх досягнення також повинна підкорятися логіці проблематизації. Саме такий ракурс розуміння методологічної цінності принципу проблемності є для нас сутнісним стосовно концептуалізації процесуальної складової розвивальної функції навчання під кутом зору принципу суб'єктності. Це насамперед знаходить висвітлення в розумінні дидактичної природи *методів навчання*, здатних забезпечувати формування як репродуктивної, так і продуктивної пізнавальної діяльності школярів.

Важливо, що нові установки, які акцентують пріоритети зближення навчального й наукового пізнання й обов'язковість навчання школярів самостійному «відкриттю» нового, реалізуються в уточненому розумінні сутності методів навчання та їх місць у структурі дидактичного знання. Ці зміни виявилися вже до початку 60-х років у рамках проведеної на сторінках журналу «Радянська педагогіка» в 1956–1958 рр. дискусії про методи навчання [94; 111; 500 й ін.]. Аналіз матеріалів дискусії дозволяє виявити ряд ідей, значущих з погляду концептуалізації уявлень про процесуальну складову розвивальну функцію навчання. Для нас особливо цінні мають такі ідеї: зосередження уваги на внутрішній природі методу навчання, спрямованість методів навчання на керування пізнавальною діяльністю учнів на різних рівнях; зв'язок методів зі змістом освіти; розгляд методу навчання як форми руху змісту в процесі навчання й т. ін.

Однак варто визнати, що ці перспективні ідеї дістали своє змістове оформлення у зв'язку з розглядом методу навчання як структурного елементу дидактичної системи навчання лише до середини 70-х – початку 80-х років, коли в дидактиці стали вже досить помітними теоретичні підходи до обґрунтування змісту освіти як особливої педагогічної моделі [118; 264; 263 й ін.].

Незалежно від різниці тлумачень, проявленої особливо яскраво в ході дискусії про методи навчання в журналі «Радянська педагогіка» у другій половині 60-х років, усі дослідники звертають увагу на структурні зв'язки методу навчання з іншими елементами усередині дидактичної системи навчання. Як основна характеристика цього методу виокремлюється його залежність від висунутих перед навчанням цілей, з одного боку, а також від змісту та способів *пізнавальної діяльності учнів*, необхідної для здійснення цих цілей, – з іншого. «Методи навчання, – підкреслює Є. І. Ітельсон, – це системи моделей методичних прийомів, побудова яких визначається *цілями навчання* (виокремлено нами. – В.Б.), загальними дидактичними принципами, характером навчального матеріалу та

особливостями джерел навчальної інформації» (Приєми и методи обучения // Сов. педагогика. – 1970. – № 2).

Найбільш системно цілісне розуміння методу навчання реалізується в теоретичному підході до систематизації методів навчання, здійсненому І.Я. Лернером. Ми розглядаємо цей новий теоретичний результат як фактор, що надає певної цілісності науковим положенням, які розкривають процесуальну складову розвивальної функції навчання. У теоретичній концепції І.Я. Лернера метод навчання розуміється як своєрідний знак, що позначає спосіб протікання взаємозалежних діяльностей викладання й навчання, спрямованих на досягнення певних цілей, як модель конструювання конкретних способів організації вчителем пізнавальної діяльності учнів, що стійко веде до засвоєння змісту освіти в його повному складі [118; 264; 265 й ін.].

Варто визнати, що дидактична система методів навчання виходить з ідеї спрямованості методів на досягнення планованих цілей інтелектуального розвитку школярів. Включаючи п'ять загальнодидактичних методів (інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий і дослідницький), вона зорієнтована на послідовне переведення пізнавальної активності школярів з більш низького на більш високі рівні саморегуляції. Важливо й те, що положення теорії методів навчання розкривають і базові умови, сприятливі для вирішення завдання формування продуктивних процесів мислення школярів – оволодіння загальними й частковими методами розв'язання проблем, самостійне освоєння нових знань на основі володіння способами їх добування, застосування знань у нових ситуаціях пізнавальних ускладнень.

Таким чином, утверджена в сучасній дидактиці загальнодидактична система методів навчання на противагу іншим можливим класифікаціям (наприклад, за джерелом одержання знань, залежно від характеру навчальних завдань, залежно від логіки розгортання навчального матеріалу) виходить з динаміки *досвіду пізнавальної*

самостійності учнів у навчанні. Ця динаміка розуміється як переведення школярів від формування досвіду усвідомлено й довільно здійснюваної переважно репродуктивної пізнавальної діяльності, у якій школяр є суб'єктом окремих пізнавальних дій, до формування досвіду дослідницької діяльності, що характеризує рівень пізнавальної самостійності як суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності.

У загальнодидактичній системі методів навчання кожен новий метод являє собою крок уперед в організації засвоєння школярами системи елементів змісту освіти й тим самим визначає якісно новий рівень інтелектуального розвитку учнів, що залежить від рівня саморегуляції ними пізнання. Йдеться про те, що інформаційно-рецептивний і репродуктивний методи навчання виражають специфіку процесуального аспекту традиційного типу навчання. Вони забезпечують формування в школярів базового пізнавального досвіду (досвіду засвоєння наукових знань), що характеризує операціонально-інструментальний рівень саморегуляції школярем пізнання – рівень суб'єкта окремих пізнавальних дій.

Водночас методи проблемного викладу, частково-пошуковий і дослідницький є сутнісними для проблемно-розвивального типу навчання. Вони забезпечують формування в школярів досвіду дослідницької діяльності (досвіду самостійного відкриття нового наукового знання), що характеризує суб'єктно-діяльнісний рівень саморегуляції школярем пізнання – рівень суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності.

В означеному контексті концептуалізація процесуальної складової розвивальної функції навчання набуває теоретичного характеру, оскільки підкоряється принципу суб'єктності. Поряд з *традиційним, пояснювально-ілюстративним типом навчання*, орієнтованим на формування формально-логічних структур інтелекту, виокремлюється *проблемно-розвивальне навчання* як особливий тип навчання, що певною мірою гарантує якісно більш високий рівень функціональних зв'язків між навчанням і розвитком. Цей рівень відповідає цілям формування проблемно-пошукових і

суб'єктно-діяльнісних пізнавальних структур в умовах посилення частки дослідницької діяльності школярів й освоєння ними основ методології наукового пошуку.

Саме з позицій ідеї посилення суб'єктності школяра в навчанні стає зрозумілим, що розвивальна функція навчання по-різному проявляє себе в умовах різних типів навчання. Іншими словами, можна сказати, що ступінь інтелектуального розвитку школярів у навчанні визначається типом навчання й тим рівнем розвивальної мети, що за цим типом стоїть. Розвивальна мета *традиційного навчання* може бути зрозуміла як формування в школярів *досвіду засвоєння наукового знання*, досвіду бути суб'єктом окремих пізнавальних дій у рамках переважно репродуктивної пізнавальної діяльності, повноцінне протікання якої забезпечується становленням формально-логічних структур інтелекту.

Разом з тим розвивальна мета *проблемно-розвивального навчання* полягає у формуванні в школярів *досвіду відкриття наукового знання в умовах дослідницької діяльності*. Йдеться про формування в школярів досвіду бути суб'єктами цілісної пізнавальної діяльності, здатними не тільки засвоювати готове, подане наукове знання, або вирішувати проблемні пізнавальні завдання, виокремлені в готовому вигляді вчителем, але й самостійно помічати пізнавальні суперечності, формулювати й розв'язувати навчальні проблеми, відкриваючи нове для себе знання в умовах переважно продуктивної пізнавальної діяльності. Її повноцінне протікання забезпечується становленням проблемно-пошукових і когнітивно-діяльнісних пізнавальних структур.

Подальша концептуальна розробка процесуальної складової не може не враховувати ідей і положень, які вироблені сучасною дидактикою й розкривають саме суб'єктно-діяльнісні сторони теоретичних і технологічних аспектів проблемного навчання. Так, важливу роль відіграє виділення типології проблемних ситуацій, розробка способів створення проблемних ситуацій у навчальному процесі, виокремлення рівнів здійснення проблемного навчання,

розробка конкретних способів керування процесом самостійної пізнавальної діяльності школярів в умовах проблемних ситуацій у навчанні, розмаїтість видів спільної роботи учнів з учителем й учнів один з одним, заснованої на ідеях співробітництва й т. ін.

Поглиблення погляду на проблемне навчання з точки зору ідеї оптимального сполучення в ньому репродуктивної та творчої пізнавальної діяльності школярів, діяльної участі самих школярів у процесі набуття знань при обов'язкових організуючих зусиллях учителя, спрямованих передусім на формування активного пізнавального ставлення до навчання, з усією очевидністю відкриває проблему співвідношення процесів *освіти та самоосвіти* школярів у рамках організованого й керованого вчителем процесу навчання.

Варто підкреслити, що при цьому як важливий аспект концептуалізації процесуальної складової розвивальної функції навчання виділяються питання проектування такого типу навчання, що спрямоване на формування в школярів здатності *самонавчатися*, здійснювати *самоосвіту*. Без сумніву, найважливішою основою такої здатності виступає набутий у навчанні досвід бути суб'єктом не тільки окремих пізнавальних дій і цілісної пізнавальної діяльності, але й значною мірою суб'єктом ставлення в пізнанні. У таких умовах саморегуляція школярами пізнання здійснюється на основі їхніх ціннісно-смыслових установок, які перетворюють пізнавальну діяльність на *пізнавальну самодіяльність*.

Сформованість у школярів *уміння самонавчатися* розглядається психологами як показник досить високого рівня інтелектуального розвитку (О. Д. Божович, М.М. Поддьяков, М.О. Холодна й ін.). Тому позначені підходи ми оцінюємо як напрямок для поглиблення розроблюваної концепції. У них намічена нова спроба розширення кола уявлень про відновлення змісту розвивальних цілей навчання у порівнянні з проблемно-розвивальним типом навчання, що вимагають більш глибокого, сутнісного розуміння його специфіки.

Очевидно, це дозволить розглядати школяра не тільки як суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності, але і як *суб'єкта самоосвіти*, який має відповідний досвід самоорганізації й саморегулювання пізнанням на рівні вироблення особистісно значущого до нього ставлення. У цьому сенсі підкреслимо, що в дидактиці кінця ХХ століття все чіткіше виявляє себе неklasичне розуміння процесу навчання як процесу *освітнього*, що усвідомлюється як «гуманітарно-гуманістична форма» (Л.М. Пермінова) здійснення навчання з яскраво вираженим проявом *особистісно-розвивальної функції* (В.В. Серіков) [430, с. 29].

Під впливом тенденцій гуманізації й гуманітаризації відбувається оформлення контурів нового типу навчання, що характеризується особистісно орієнтованою спрямованістю. В аспекті розглянутої нами проблеми така спрямованість полягає в тому, що в навчанні особистісний рівень інтелектуального розвитку (школяр як суб'єкт відносин у пізнанні), на відміну від колишніх типів навчання, виступає як спеціальна, а не побіжна мета.

Суттєвий внесок у розробку нового типу навчання здійснила педагогіка співробітництва. Як варіант емпіричного переходу до вироблення особистісно орієнтованих основ навчання педагогіка співробітництва накопичила безліч конкретних способів оновлення навчання на засадах особистісно-діяльнісного підходу, які переважно мали частково-методичну приналежність. Є всі підстави стверджувати, що багато в чому завдяки педагогіці співробітництва в надрах пояснювально-ілюстративного й проблемно-розвивального типів навчання стали розвиватися такі елементи, виникнення яких було зумовлене обмеженістю цих типів навчання стосовно досягнення особистісного рівня інтелектуального розвитку школярів.

Значний внесок у теоретичну розробку окремих сторін нового типу навчання (який пізніше дістав назву особистісно орієнтоване навчання) зроблений у рамках обґрунтування авторських методичних систем: *колективний спосіб навчання* (КСН) (В.К. Дья-

ченко), *школа діалогу культур* (В.С. Біблер, С.Ю. Курганов), *адаптивна школа* (Є. О. Ямбург), *збагачувальна модель навчання* (Е. Г. Гельфман, М.О. Холодна), *евристичне (продуктивне) навчання* (А.В. Хуторської) та ін.

Незважаючи на зовнішню розмаїтість і змістову неоднорідність наведених методичних підходів, усі вони сутнісно схожі. Їх по'єднує спроба виробити уявлення про педагогічні принципи проектування навчання, що піднімається до рівня інтелектуального розвитку особистості як планованого розвивального ефекту. Підкреслимо, що всі вони певною мірою спрямовані на розробку сутнісної особливості нового типу навчання – його зорієнтованості на по'єднання в собі не тільки змістово-діяльнісних характеристик навчального процесу, а й ціннісно-сміслових характеристик освітнього процесу.

Не можна заперечувати те, що процес теоретичної розробки особистісно орієнтованого типу навчання суттєво стимулювався вирішенням суто практичних завдань, пов'язаних з явищем «зворотної модернізації» та відродженням системи гімназичної освіти. Процеси, що відбувалися в практиці освіти, оголювали потребу вирішення суто теоретичних завдань, які фокусувалися навколо відпрацювання *моделі гімназичної освіти*, заснованої на принципах гуманізації й особистісної орієнтації навчання [50; 209; 363; 338 й ін.].

У теоретичних дослідженнях (Є. В. Бондаревська, В.В. Серіков, І.Я. Якиманська й ін.) виробляється теоретичне уявлення про особистісно орієнтоване навчання (освіту) як особливий тип навчання. Являючи собою гуманітарну систему, він реалізує спрямованість на «виращування» суб'єктності школяра (В.В. Серіков) і в аспекті способів ціннісно-сміслового ставлення до наукового пізнання, перетворюючи останнє на сферу *особистісного самовизначення учня*.

Аналіз підходів до осмислення дослідниками технологічної розмаїтості нового типу навчання дозволяє разом з тим зрозумі-

ти, що всі вони виходять з того, що його розвивальною метою є інтелектуальний саморозвиток особистості, який виявляється в здатності школярів до духовної, ціннісно-сміслової саморегуляції пізнання, заснованої на прийнятті пізнавальних рішень і розробці індивідуалізованих пізнавальних стратегій. На відміну від сформованих раніше типів навчання, сутність особистісно орієнтованого навчання (освіти) поєднана зі створенням у навчанні простору для становлення особистісного досвіду, заснованого на механізмах особистісного способу існування людини – рефлексії, здатності до вибірковості (вибору), відповідальності, автономності внутрішнього світу й т. ін. (В.В. Серіков) [166; 429; 430].

Беручи до уваги, що конкретним джерелом особистісного досвіду школяра можуть виступати різні сфери його життєдіяльності, дослідники справедливо зазначають, що особистісний досвід може здобуватися й у сфері інтелектуально-пізнавальної діяльності в навчанні за умови, якщо пізнання перетворюється на пошук знання, наділеного особистісним змістом. «Навчальне завдання, – відзначав В.В. Серіков, – вирішується на особистісному рівні, коли воно переживається як життєва проблема, яка своєю чергою мобілізує й відповідно розвиває потужні структури інтелекту» [430, с. 29].

Суттєвим у плані збагачення процесуальних характеристик розвивальної функції навчання є усвідомлення того, що в рамках такого типу навчання інтелектуальний розвиток характеризується становленням у школяра суб'єктно-особистісних структур інтелекту через набуття ним досвіду бути *суб'єктом ставлення* в пізнанні, коли людина долучається не тільки до знання, але й до змісту. І щодо цього за якістю свого розвивального ефекту особистісно орієнтоване навчання (освіта) суттєво відрізняється як від традиційного, пояснювально-ілюстративного, так і від проблемно-розвивального типів навчання.

Треба, однак, підкреслити, що в сучасній дидактиці ще не остаточно оформився підхід, який розкриває специфіку нового типу навчання в його відмінностях і зв'язках з іншими типами навчання.

Зокрема у явному або прихованому вигляді не припиняються дискусії навколо питання про те, наскільки педагогічними можливостями так званого *розвивального навчання* (у розумінні В.В. Давидова) вичерпується все коло розвивальних цілей, які можуть бути реалізовані в навчанні [231; 243; 244; 262 й ін.]. Цілком очевидно, що дискусії виступають як своєрідний науковий каталізатор, що забезпечує формування ставлення до особистісно орієнтованого навчання (освіти) як до особливого типу навчання. Його педагогічні можливості пов'язані зі зверненням до особистості школяра через специфічно особистісні механізми організації його пізнавальної діяльності.

Незважаючи на ряд об'єктивних труднощів у дидактичній розробці особистісно орієнтованого навчання (освіти) на рівні його системного розгляду, є всі підстави стверджувати, що сучасна дидактика все-таки йде шляхом вироблення контурного уявлення про нього як про новий тип навчання. Його розвивальна сутність пов'язується з можливостями забезпечення справжнього й найбільш глибокого ефекту інтелектуального розвитку школярів. Він полягає не просто в тому, що учня озброюють усе більш ефективними засобами інтелектуальної діяльності. Головним є те, що учень стає здатним до самостійного озброєння себе цими засобами, роблячи предметом аналізу, оцінки й перетворення власну життєдіяльність.

Підсумовуючи, відзначимо, що, установлюючи співвідношення між сукупністю розвивальних цілей навчання й відповідних типів навчання, концептуалізація процесуальної складової розвивальної функції навчання отримує основу для її осмислення на більш високому щаблі цілісності.

Отже, слід констатувати:

1. Аналіз логіки розвитку дидактики другої половини ХХ століття з позицій формування внутрішніх передумов для розробки дидактичної концепції розвивальної функції навчання дає можливість виокремити ряд закономірно послідовних етапів. Відмінною

рисом кожного такого етапу є властива дидактичним дослідженням специфіка інваріантних теоретичних установок, що розглядає кожний із них щодо безупинно мінливого змісту наукового знання, напрацьовуваного в дидактиці. Дія означених внутрішніх механізмів, так званих «інтелектуальних формацій», зумовлює процес накопичення дидактичних ідей і положень, що розкривають розвивальну функцію навчання як самостійний дидактичний об'єкт і визначальний рівень розробки її дидактичних підстав.

Якщо осмислювати цей процес у часовому, історичному розгляді, то його можна представити як послідовність етапів.

50-ті роки – початок 60-х років ХХ століття – етап «відкриття» феномену розвивальної функції навчання. Він характеризується переважним розумінням цієї функції навчання як явища шкільної практики, як процес головним чином емпіричного, дослідно-експериментального виокремлення спектра причин інтелектуального розвитку, які лежать *всередині освітнього процесу*. Нагромадження сукупності причинно-наслідкових зв'язків навчання й розвитку забезпечує оформлення первинної бази педагогічних факторів для наступних дидактичних узагальнень, у яких відбивається розуміння розвивальної функції навчання як теоретичного об'єкта.

Початок 60-х років – початок 80-х років ХХ століття – етап первинних дидактичних узагальнень про сутність і способи організації процесу навчання, зроблених з позицій зв'язку навчання й розвитку в їх функціональних проявах. Він характеризується формуванням масиву теоретичних ідей і положень про зміст освіти, методи та типи навчання, аналіз яких дозволяє виокремити ідею суб'єктності як базовий принцип у процесі розробки дидактичної концепції розвивальної функції навчання.

Початок 80-х років ХХ століття – початок ХХІ століття – етап збагачення теоретичних ідей і положень, що визначають погляд на специфіку дидактичних засобів, використовуваних для проектування навчання, що забезпечує досягнення всього спектра планованих рівнів інтелектуального розвитку школярів.

Ці етапи перебувають у відносинах внутрішніх зв'язків і взаємовпливів. Їх послідовна зміна зумовлена специфікою форм і засобів руху дидактичного знання й характеризує сучасну дидактику як простір наукових пошуків, сприятливих для розробки цілісної дидактичної концепції розвивальної функції навчання.

2. Концептуалізація дидактичних уявлень про інструментальну складову розвивальну функцію навчання орієнтувалася на розкриття специфіки дидактичних інструментів, за допомогою яких здійснюється проектування всієї сукупності цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні. Вона визначається сукупністю дидактичних вимог, пропонованих принципом суб'єктності до добору змісту освіти. Засвоєння такого змісту забезпечує формування в школярів усіх рівнів пізнавального досвіду: досвіду суб'єкта окремих пізнавальних дій (операціонально-інструментальний пізнавальний досвід), досвіду суб'єкта цілісної пізнавальної діяльності (суб'єктно-діяльнісний пізнавальний досвід), досвіду суб'єкта відносин у пізнанні (суб'єктно-особистісний пізнавальний досвід).

Найважливішими з означених вимог є:

- включеність до складу змісту освіти досвіду пізнавальної діяльності з властивою йому специфікою механізмів саморегуляції пізнання;

- цілісність змісту освіти, ізоморфна всьому спектру якісно неоднорідних цілей інтелектуального розвитку школярів у навчанні;

- наявність інформаційних, дієво-практичних і рефлексивно-оцінних характеристик змісту освіти, що дозволяють використовувати його як дидактичний інструмент проектування простору усвідомленого вибору школярами змісту з урахуванням їх ціннісно-сміслових переваг;

- процесуальність змісту освіти, його представленість у вигляді сукупності значущих для школярів проблемних і особистісно орієнтованих ситуацій.

3. Розроблена на основі єдиних теоретичних позицій, зумовлених принципом суб'єктності, дидактична концепція розвиваль-

ної функції навчання підводить до інтеграції сучасних уявлень про видове розмаїття типів навчання – традиційне, проблемно-розвивальне й особистісно орієнтоване. У рамках цієї концепції виникають підстави для порівняльного аналізу того рівня інтелектуального розвитку школярів, що може бути спланований і забезпечений кожним із перелічених типів навчання. Йдеться про співвіднесення їх з виокремленими рівнями формованого пізнавального досвіду й співвідносними з ними цілями інтелектуального розвитку школярів.

Щодо цього важливо, що формування в школярів досвіду, який дозволяє їм виступати суб'єктами окремих пізнавальних дій, досягається в процесі традиційного навчання; формування досвіду, що створює школярам можливість бути суб'єктами цілісної пізнавальної діяльності, – в умовах проблемно-розвивального навчання, а формування досвіду виступати суб'єктами відносин у пізнанні стабільно забезпечується особистісно орієнтованим навчанням. Отже, проектування всього спектра цілей інтелектуального розвитку школярів виходить за межі окремо взятого типу навчання. Це досягається за рахунок використання різних педагогічних стратегій, що відбивають зміст процесуальної складової розвивальної функції навчання.

4. Представлене в дослідженні узагальнення результатів концептуалізації змістово-цільової, інструментальної та процесуальної складової розвивальної функції навчання дозволяє стверджувати, що на рівні сучасного дидактичного знання розвивальна функція навчання може бути осмислена як особливий дидактичний об'єкт. Специфіка такого об'єкта полягає в тому, що він, будучи однією з системних характеристик навчання, втілює цілісне уявлення про якісну неоднорідність інтелектуального розвитку школярів, що розуміється як планований розвивальний результат навчання. Уведення цього дидактичного об'єкта фактично є теоретичним обґрунтуванням того, що процес досягнення цілей інтелектуального розвитку перестає розглядатися як переважно нетехнологічний соціально-педагогічний процес.

5. Розроблена теоретична концепція розвивальної функції навчання перетворює інтелектуальний розвиток школярів з явища, що традиційно виникало в практиці навчання переважно стихійно або в міру здорового глузду вчителя, на об'єкт спеціального наукового педагогічного проектування. Цим, властиво, й забезпечується певна гарантованість у досягненні всього спектра розвивальних цілей навчання, які описують мовою дидактики перехід школяра з нижчих на вищі рівні активності й самостійності у вирішенні пізнавальних завдань.

У цьому випадку *нижчий рівень* інтелектуального розвитку пов'язується з формуванням у школяра досвіду усвідомленого й довільного здійснення окремих пізнавальних дій в умовах засвоєння готового знання. *Середній рівень* – з формуванням досвіду виступати суб'єктом цілісної пізнавальної діяльності, що реалізує себе в умовах відкриття нового, побудованого на внутрішній саморегуляції пізнання. *Найвищий рівень* – з формуванням досвіду виступати суб'єктом ставлення в пізнанні, тобто наповнювати пізнавальну діяльність особистісно-смісловим змістом, що перетворює наукове пізнання на засіб вирішення не тільки суто пізнавальних, але й життєво важливих для школяра проблем, на засіб самопізнання, саморозвитку й самоосвіти.



Післямова

Проведене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу про те, що заснована на ідеї суб'єктності теоретична розробка положення про спрямованість навчання на інтелектуальний розвиток особистості школярів знайшла своє відбиття у виокремленні й вивченні дидактичних механізмів розвивальної функції навчання. Вироблені при цьому дидактичні підстави розвивальної функції навчання виступають як найважливіша теоретична передумова для перетворення інтелектуального розвитку школярів зі стихійного явища практики навчання на об'єкт наукового проектування. Аналіз педагогічної практики з єдиних теоретичних позицій, зумовлених принципом суб'єктності, дозволить систематизувати, пояснити й прогнозувати явища навчання з погляду досягнення планованих розвивальних результатів.

Визначальним у теоретичному осмисленні феномену розвивальної функції навчання виявився погляд на інтелектуальний розвиток як на системну характеристику навчання. Це дозволило здійснити перехід від логіки причинно-наслідкових зв'язків між навчанням і розвитком до їх функціонального розгляду й на цій основі поглибити уявлення про сутності навчання, акцентувавши на її розвивальному аспекті.

Основні лінії в процесі концептуалізації дидактичних уявлень про розвивальну функцію навчання представлені:

- розробкою її структурної моделі;
- виокремленням сукупності соціокультурних і внутрішніх факторів, які зумовлюють добір й оформлення емпіричного базису розглянутої дидактичної концепції;

- обґрунтуванням ідеї суб'єктності пізнавальної активності школярів як нового принципу наукової систематизації педагогічного знання про функціональні зв'язки навчання й розвитку;
- розробкою її змістової моделі за допомогою виявлення специфіки елементів, що складають структурну модель розвивальної функції.

Ідеї й положення дослідження наповнюють дидактичним змістом такий ракурс проблеми співвідношення навчання й розвитку, який поєднаний зі з'ясуванням питання про ступінь інтелектуального розвитку школярів, що є показником розвивального ефекту навчання. Тим самим акцентується увага на інтелектуальному розвитку як на сутнісній характеристиці навчання, у якій фокусується стійка залежність між рівнем інтелектуального розвитку школярів, який досягається, і властивостями компонентів дидактичної системи навчання, включених у системно-структурні зв'язки один з одним. З цього погляду набуває теоретичної обґрунтованості положення про те, що в процесі навчання планованим результатом виступає не тільки засвоєння системи наукових знань й умінь, але й формування в школярів *пізнавального досвіду*, що є показником рівня інтелектуального розвитку, який досягається в навчанні.

Якісна неоднорідність такого досвіду описується в дослідженні на основі ідеї суб'єктності. Щодо цього наголошується, що якість пізнавального досвіду визначається готовністю школярів до саморегуляції пізнанням, здійснюваної на одному з трьох рівнів – операціональному, діяльнісному або особистісному.

З подібних позицій у ході дослідження обґрунтовується підхід до розуміння змісту розвивальних цілей навчання. Такими цілями є: формування в школярів пізнавального досвіду, який забезпечує *засвоєння* наукових знань (досвіду виступати суб'єктом окремих пізнавальних дій); формування досвіду самостійного *відкриття* нового наукового знання в умовах дослідницької діяльності (досвіду виступати суб'єктом цілісної пізнавальної діяльності); фор-

мування у школярів досвіду *пізнавальної самодіяльності* (досвіду виступати суб'єктом ставлення в пізнанні).

Створена в дослідженні структурна модель розвивальної функції навчання, що розкриває її склад, представлена як найважливіша сторона теоретико-методологічного ядра розробленої дидактичної концепції. Структурна модель визначає дидактичну сутність розвивальної функції навчання через єдність змістово-цільової, інструментальної й процесуальної складових. З позицій принципу суб'єктності у дослідженні розкрита будова кожної складової розвивальної функції навчання.

Результати дослідження переконливо демонструють, що розроблена в ході його дидактична концепція, заснована на принципі суб'єктності, розкриває розвивальну функцію навчання як самостійний дидактичний об'єкт й тому збагачує теоретичні позиції сучасної дидактики. Ця концепція формує наукові уявлення про дидактичні основи якості сучасної освіти, акцентує увагу на інтелектуальному розвитку й інтелектуальному саморозвитку школярів як на сутнісній характеристиці якості освіти. Поглиблюючи уявлення про науковий інструментарій дидактики, розроблена дидактична концепція озброює дослідників способами аналізу дидактичних явищ із позицій їх освітньої цінності.

Результати дослідження сприяють підвищенню наукового статусу розвивальної функції навчання в складі дидактичного знання. Розроблені в дослідженні дидактичні підстави розвивальної функції навчання відкривають можливість переходу від осмислення її як явища педагогічної дійсності до виділення її як самостійного дидактичного поняття, що вимагає включення в структуру поняттєво-термінологічної системи сучасної дидактики.

У рамках теоретико-наукової діяльності використання ідей і положень сучасної дидактичної концепції розвивальної функції навчання створює сприятливі передумови для ефективного опису, пояснення й прогнозування явищ навчання з орієнтацією на його розвивальну сутність, що свідчить про якісне вдосконалення опи-

сової, пояснювальної й прогностичної функцій сучасного дидактичного знання.

Розроблена концепція розвивальної функції навчання дозволяє використати її для систематизації накопиченого в педагогіці з цієї проблеми емпіричного матеріалу, пояснювати факти, спостережувати в практиці шкільного навчання, і певною мірою прогнозувати хід і результати конкретних варіантів реалізації навчанням свого розвивального призначення.

Однак проведені дослідження, що розкриває дидактичні підстави розвивальної функції навчання, варто розглядати лише як початок її теоретичної розробки. Перспективним є ряд проблем; дидактичні основи єдності пізнавальних, розвивальних і виховної функцій навчання; технологічні основи розвивальної функції навчання; феномен «тип навчання» у контексті дидактичної концепції розвивальної функції навчання; розвивальна функція навчання як об'єкт порівняльної педагогіки; інноваційний педагогічний досвід як фактор поглиблення дидактичних уявлень про розвивальну функцію навчання й т. ін.



Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения / К.А. Абульханова-Славская // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского. – М., 2002. – С. 34–50.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. *Айдарова Л.И.* Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников / Л.И. Айдарова // Возрастные возможности усвоения знаний (младшие школьники) / под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. – М., 1966. – С. 236–310.
4. *Аккерман С.И.* К вопросу о принципах и правилах советской дидактики / С.И. Аккерман // Сов. педагогика. – 1950. – № 8. – С. 86–92.
5. *Алексеев М.Н.* О педагогической логике / М.Н. Алексеев // Сов. педагогика. – 1962. – № 1. – С. 37–44.
6. *Алексеев М.Н.* Сущность процесса обучения / М.Н. Алексеев // Сов. педагогика. – 1965. – № 1. – С. 37–47.
7. *Алексеев М.Н.* Учебное и научное познание / М.Н. Алексеев // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1977. – С. 19–26.
8. *Алиев Ю.Б.* Гуманитарная культура школьников и ее развитие в процессе приобщения к искусству / Ю.Б. Алиев // Дидактика в предчувствии III тысячелетия : материалы педагогических чтений памяти И.Я. Лернера : в 2-х ч. – Ч. 1. Теоретические

ориентиры дидактики на рубеже тысячелетий: связь времен / под ред. Е.Н. Селиверстовой, И.В. Шалыгиной. – Владимир, 2000. – С. 15–21.

9. *Алиев Ю.Б.* Реобразование в дидактике школьного художественного образования / Ю.Б. Алиев // Современное образование: философско-педагогические и дидактические поиски: коллективная монография / под ред. Е.Н. Селиверстовой и И.В. Шалыгиной. – Владимир, 2002. – С. 84–88.

10. *Амонашвили Ш.А.* Основания педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М., 1989. – С. 144–177.

11. *Ананьев Б.Г.* Задачи и особенности учебно-воспитательной работы в I классе / Б.Г. Ананьев // Первоначальное обучение и воспитание детей / под ред. Б.П. Ананьева и А.И. Сорокиной. – М.: АПН РСФСР, 1958. – С. 7–30.

12. *Ананьев Б.Г.* К постановке проблемы развития детского самосознания / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – Вып. 18. – М., 1948. – С. 101–124.

13. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.

14. *Ананьев Б.Г.* О развитии детей в процессе обучения / Б.Г. Ананьев // Сов. педагогика. – 1957. – № 7. – С. 12–24.

15. *Анцыферова Л.И.* К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 3–19.

16. *Анцыферова Л.И.* О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л.И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1991. – Т. 2. – № 2. – С. 7–16.

17. *Анцыферова Л.И.* Принцип связи психики и деятельности и методология психологии / Л.И. Анцыферова // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1969. – С. 57–117.

18. *Анцыферова Л.И.* Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода /

А.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Брушлинского и др. – М., 2000. – С. 27–42.

19. *Аргинская И.И.* Учебник математики для II класса / И.И. Аргинская / под общ. ред. Л.В. Занкова. – М.: Просвещение, 1966. – 104 с.

20. *Артемьева Г.В.* О формировании диалектического способа мышления на уроках обществоведения / Г.В. Артемьева, А.В. Дружкова, С.Б. Кантор // Сов. педагогика. – 1968. – № 2. – С. 21–29.

21. *Артюх А.Т.* Категориальный синтез теории / А.Т. Артюх. – К. : Наукова думка, 1967. – 154 с.

22. *Атутов П.Р.* Пути повышения качества знаний учащихся в школах Татарской АССР / П.Р. Атутов, М.И. Махмутов // Сов. педагогика. – 1967. – № 2. – С. 47–54.

23. *Афанасьев В.Г.* Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М., 1981. – 432 с.

24. *Бабанский Ю.К.* Как оптимизировать процесс обучения / Ю.К. Бабанский – М.: Знание, 1978. – 48 с.

25. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.

26. *Бабанский Ю.К.* Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский – М.: Знание, 1981. – 96 с.

27. *Баранов С.П.* Обучение как вид познавательной деятельности / С.П. Баранов // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1977. – С. 27–37.

28. *Безрогов В.Г.* Концептуализация и моделирование в истории педагогики / В.Г. Безрогов, Т.Н. Матулис // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М., 1996. – С. 59–101.

29. *Беляев М.А.* Познавательные задачи в обучении литературе / М.А. Беляев // Новые исследования в педагогических науках. – Вып. XII. – М., 1968. – С. 13–18.

30. *Беспалько В.П.* Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Сов. педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.

31. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
32. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
33. Блауберг И.В. Понятие целостности и ее роль в научном познании / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Знание, 1972. – 48 с.
34. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
35. Блонский П.Л. Избранные педагогические произведения / П.Л. Блонский. – М., 1961. – 547 с.
36. Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В.Г. Богин // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М., 1993. – С. 153–175.
37. Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Д.Б. Богоявленская // Вопр. психологии. – 1999. – № 2. – С. 35–41.
38. Богоявленская Д.Б. Метод исследования интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1972. – № 1. – С. 19–24.
39. Богоявленская Д.Б. К вопросу о личностных аспектах творческого мышления / Д.Б. Богоявленская, М.Р. Гинзбург // Сов. педагогика. – 1977. – № 1. – С. 69–70.
40. Богоявленский Д.Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения / Д.Н. Богоявленский // Вопр. психологии. – 1962. – № 4. – С. 74–82.
41. Богоявленский Д.Н. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская // Сов. педагогика. – 1957. – № 3. – С. 57–68.
42. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М.: Изд-во АПН СССР, 1959. – 349 с.

43. *Богуславский М.Б.* Подходы к концептуализации взаимоотношения генезиса Российского образования и всемирного историко-педагогического процесса // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. – М.: ИТОП РАО, 1996. – С. 154–168.

44. *Богуславский М.В.* Трансформация оценки советской школы и педагогики 1920-х годов // Методология и методика формирования ценностного, предметно-конкретного подхода к историко-педагогическим исследованиям. – М., 2003. – С. 90–97.

45. *Богуславский М.В.* Научно-педагогические парадигмы: история и современность / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: В 3 т. / под ред. З.И. Равкина. – Т. 1. – М., 1994. – С. 113–137.

46. *Богуславский М.В.* XX век российского образования / М.В. Богуславский. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 336 с.

47. *Божович Е.Д.* Практико-ориентированная диагностика учения: проблемы и перспективы / Е.Д. Божович // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 14–20.

48. *Божович Е.Д.* Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий / Е.Д. Божович // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников: психолого-педагогический аспект / под ред. Е.Д. Божович. – М., 1995. – С. 5–12.

49. *Божович Е.Д.* Психолого-педагогические требования к современному уроку / Е.Д. Божович, И.С. Якиманская // Сов. педагогика. – 1987. – № 9. – С. 31–36.

50. *Бондаревская Е.В.* Содержание образования в гуманитарной гимназии / Е.В. Бондаревская, В.Н. Коновальчук, В.А. Бережной // Развитие педагогических систем в регионе: личностно ориентированное образование : тезисы докладов науч.-практ. конф. – Волгоград, 4–7 октября 1994 г. – Волгоград : Перемена, 1994. – С. 118–120.

51. *Бордовская Н.В.* Системная методология современного педагогического исследования / Н.В. Бордовская // Педагогика – 2005. – № 5. – С. 21–29.

52. *Борисенко Н.Ф.* К вопросу о развитии мышления учащихся в процессе обучения / Н.Ф. Борисенко // Сов. педагогика. – 1953. – № 7. – С. 13–22.

53. *Брейтерман М.Д.* Развитие логического мышления учащихся при решении задач / М.Д. Брейтерман // Математика в школе. – 1952. – № 3. – С. 42–46.

54. *Брунер Дж.* Психология познания / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.

55. *Брушлинский А.В.* Деятельностный подход и психологическая наука / А.В. Брушлинский // Вопр. философии. – 2001. – № 2. – С. 89–96.

56. *Брушлинский А.В.* О критериях субъекта / А.В. Брушлинский // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского. – М., 2002. – С. 7–33.

57. *Брушлинский А.В.* Проблема развития и психология мышления / А.В. Брушлинский // Принцип развития в психологии / отв. ред. А.И. Анцыферова. – М., 1978. – С. 38–62.

58. *Брушлинский А.В.* Психология мышления / А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров // Тенденции развития психологической науки / отв. ред. Б. Ф. Ломов, А.И. Анцыферова. – М. 1989. – С. 11–34.

59. *Бугрий Е.В.* Теория и практика формирования интеллектуальных умений школьника / Е.В. Бугрий. – К. : Деміург, 2004. – 308 с.

60. *Буряк В.К.* Методологічні основи розвивального навчання / В.К. Буряк // Рідна школа. – 2009. – № 5–6. – С. 3–7.

61. *Вахтеров В.П.* Наши методы преподавания и умственный паразитизм / В.П. Вахтеров // Избранные педагогические сочинения. – М., 1987. – С. 148–162.

62. *Вахтеров В.П.* Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров // Избранные педагогические сочинения. – М., 1987. – С. 324–384.

63. *Вахтомин Н.К.* Генезис научного знания: факт, идея, теория / Н.К. Вахтомин. – М.: Наука, 1973. – 286 с.
64. *Вендровская Р.Б.* Очерки истории советской дидактики / Р.Б. Вендровская. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.
65. *Виданов Ф.А.* Вопросы теории учебного предмета / Ф.А. Виданов // Сов. педагогика. – 1970. – № 1. – С. 37–45.
66. *Вилькеев Д.В.* Использование опыта учащихся вечерних школ в процессе обучения / Д.В. Вилькеев // Сов. педагогика. – 1963. – № 6. – С. 84–89.
67. *Вилькеев Д.В.* Постановка проблемных вопросов при изучении основ наук в вечерней (сменной) школе / Д.В. Вилькеев // Сов. педагогика. – 1965. – № 9. – С. 43–50.
68. *Вилькеев Д.В.* Роль гипотезы в обучении / Д.В. Вилькеев // Сов. педагогика. – 1967. – № 6. – С. 59–66.
69. *Вилькеев Д.В.* Соотношение индуктивного и дедуктивного методов познания в школьном обучении / Д.В. Вилькеев // Сов. педагогика. – 1973. – № 2. – С. 37–46.
70. *Вилькеев Д.В.* Сущность и задачи проблемного обучения / Д.В. Вилькеев // Теория и передовой педагогический опыт воспитания познавательной самостоятельности и активности школьников в процессе обучения. – Казань, 1970. – С. 51–69.
71. *Возрастные возможности усвоения знаний* / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
72. *Волков И.П.* Учим творчеству: опытная работа учителя труда и рисования школы № 2 г. Реутова Московской обл. / И.П. Волков – М.: Педагогика, 1982. – 88 с.
73. *Вопросы воспитания мышления в процессе обучения* / под ред. П.Н. Груздева, Ш.И. Ганелина. – М.; Л., 1949.
74. *Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников* / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М., 1962. – 247 с.
75. *Воробьев Г.В.* Всероссийское совещание по дидактике / Г.В. Воробьев // Сов. педагогика – 1961. – № 2. – С. 149–154.

76. *Воробьев Г.В.* Так проводят уроки липецкие учителя / Г.В. Воробьев // Народное образование. – 1962. – № 2 (приложение).
77. *Воробьев Г.В.* Поиски новой организации урока в школах Липецкой области / Г.В. Воробьев, З.И. Романовская // Сов. педагогика. – 1962. – № 4. – С. 28–36.
78. Всемерно совершенствовать методы и организационные формы обучения // Сов. педагогика. – 1959. – № 6. – С. 3–8.
79. Всероссийское совещание по дидактике // Сов. педагогика. – 1961. – № 2. – С. 149–154.
80. *Всесвятский Б.В.* Проблемы дидактики биологии : Пособие для учителей / Б. В. Всесвятский. – М.: Просвещение, 1969. – 240 с.
81. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский // Собр. соч. : В 6 т. – Т. 4. – М., 1984. – С. 243–385.
82. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч. : В 6 т. – Т. 3. – М., 1983. – С. 5–328.
83. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. : В 6 т. – Т. 2. – М., 1982. – С. 5–361.
84. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1991. – 480 с.
85. *Гаврилюк В.В.* Об уровнях формирования субъекта познавательной деятельности в обучении / В.В. Гаврилюк // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1980. – № 2. – С. 3–6.
86. *Гальперин П.Я.* Опыт изучения формирования умственных действий / П.Я. Гальперин // Доклады на совещании по вопросам психологии. – М., 1954. – С. 188–201.
87. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления советской психологии. – М.: Наука, 1966. – 476 с.
88. *Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. Т. 1. – М., 1959. – С. 442–470.

89. *Гальперин П.Я.* Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин // *Вопр. психологии.* – 1963. – № 5. – С. 61–72.
90. *Гельфман Э.Г.* Обогащающая модель в проекте МПИ: проблемы, сомнения, открытия: методические указания : книга для учителя / Э.Г. Гельфман, А.Н. Демидова и др. – Томск, 1998. – 211 с.
91. *Гершунский Б.С.* Роль принципов обучения в формировании дидактической теории / Б.С. Гершунский // *Принципы обучения в современной педагогической теории и практике : Межвузовский сборник научных трудов.* – Челябинск, 1985. – С. 41–47.
92. *Глинский Б.А.* Моделирование как метод научного исследования : гносеологический анализ / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин и др. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 248 с.
93. *Голант Е.Я.* Значение самостоятельной работы школьников / Е.Я. Голант // *Сов. педагогика.* – 1942. – № 8–9.
94. *Голант Е.Я.* К теории методов обучения в советской школе / Е.Я. Голант // *Сов. педагогика.* – 1956. – № 11. – С. 90–98.
95. *Голант Е.Я.* Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников / Е.Я. Голант // *Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена.* – Т. 52. – Л., 1944.
96. *Голант Е.Я.* О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения / Е.Я. Голант // *Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся.* – Казань, 1969. – С. 32–44.
97. *Горбунова А.И.* Методы и приемы активизации мыслительной деятельности учащихся / А.И. Горбунова // *Сов. педагогика.* – 1966. – № 3. – С. 46–54.
98. *Горская Г.И.* Новое на уроках русского языка: из опыта работы учителей г. Липецка / Г.И. Горская. – М.: Учпедгиз, 1963. – 215 с.
99. *Граник Г.Г.* О путях повышения эффективности обучения русскому языку в средней школе / Г.Г. Граник и др. – М., 1970. – 237 с.

100. *Гришин Д.М.* О видах и структуре учебных задач / Д.М. Гришин // Сов. педагогика. – 1965. – № 3. – С. 30–37.
101. *Гусарова Л.А.* Проблема субъекта-объекта в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.А. Гусарова. – М., 1972. – 21 с.
102. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
103. *Давыдов В.В.* Наука и учебный предмет / В.В. Давыдов // Сов. педагогика. – 1965. – № 6. – С. 38–46.
104. *Давыдов В.В.* Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В.В. Давыдов // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М., 1989. – С. 64–89.
105. *Давыдов В.В.* Опыт введения элементов алгебры в начальной школе / В.В. Давыдов // Сов. педагогика. – 1962. – № 8. – С. 27–35.
106. *Давыдов В.В.* Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1992. – 112 с.
107. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
108. *Дайри Н.Г.* Об уроке с проблемным изложением и логическим заданием / Н.Г. Дайри // Преподавание истории в школе. – 1965. – № 1.
109. *Дайри Н.Г.* Приемы текущей проверки знаний учащихся по истории: экспериментальное исследование в старших классах средней школы / Н.Г. Дайри. – М., АПН РСФСР, 1958. – 324 с.
110. *Данилов М.А.* Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А. Данилов // Сов. педагогика. – 1961. – № 8. – С. 32–42.
111. *Данилов М.А.* К вопросу о методах обучения в советской школе / М.А. Данилов // Сов. педагогика. – 1956. – № 10. – С. 87–101.

112. Данилов М.А. О системе принципов обучения в советской школе / М.А. Данилов // Сов. педагогика. – 1950. – № 4. – С. 115–128.
113. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе / М.А. Данилов. – М.: Учпедгиз, 1960. – 279 с.
114. Данилов М.А. Существенные стороны процесса обучения / М.А. Данилов // Сов. педагогика. – 1955. – № 11. – С. 18–35.
115. Дидактика / под ред. М.А. Данилова, Б.П. Есипова. – М., 1957.
116. Дидактика математики: сегодня и завтра : материалы школы-семинара «Мастерство учителя в психологически ориентированных моделях обучения». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2001. – 200 с.
117. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
118. Дидактика средней школы: Учеб. пособие / под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
119. Добраев А.П. Некоторые приемы работы с учебником / А.П. Добраев // Сов. педагогика. – 1970. – № 12. – С. 41–49.
120. Дусавицкий А.К. О развитии познавательных интересов младших школьников / А.К. Дусавицкий, В.В. Репкин // Вопр. психологии. – 1975. – № 3. – С. 32–39.
121. Духавнева А.В. Методы исследования личности ребенка в отечественной педагогике первой трети XX в. : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Духавнева. – Владимир, 1995. – 21 с.
122. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века / С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1987. – 157 с.
123. Еникеев М.И. О системе приемов активизации познавательной деятельности учащихся / М.И. Еникеев // Сов. педагогика. – 1962. – № 7. – С. 39–45.
124. Еникеев М.И. Активизация мыслительной деятельности учащихся в процессе изложения знаний учителем / М.И. Еникеев // Сов. педагогика. – 1957. – № 12. – С. 36–46.

125. *Есипов Б.П.* Активизация мышления учащихся в процессе обучения (I–IV классы) / Б.П. Есипов // Изв. Академии пед. наук РСФСР. – Вып. 20. – М.; Л., 1949. – С. 37–72.

126. *Есипов Б.П.* Воспитание мышления в процессе обучения в начальной школе / Б.П. Есипов // Сов. педагогика. – 1946. – № 6. – С. 31–46.

127. *Есипов Б.П.* Об изменениях в процессе обучения в связи с перестройкой школы / Б.П. Есипов // Сов. педагогика. – 1959. – № 3. – С. 13–24.

128. *Есипов Б.П.* Проблема улучшения самостоятельной работы учащихся / Б.П. Есипов // Сов. педагогика. – 1957. – № 8. – С. 9–21.

129. *Есипов Б.П.* Пути совершенствования методов обучения / Б.П. Есипов // Сов. педагогика. – 1963. – № 12. – С. 12–21.

130. *Есипов Б.П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.

131. *Есипов Б.П.* Педагогика : Учебник для педагогических училищ / Б.П. Есипов, Н.К. Гончаров. – М., 1950.

132. *Жуйков С.Ф.* Проблема активизации учащихся в психологии обучения / С.Ф. Жуйков // Сов. педагогика. – 1966. – № 8. – С. 68–80.

133. *Жуйков С.Ф.* Психологические требования к учебникам русского языка для начальных классов / С.Ф. Жуйков // Сов. педагогика. – 1968. – № 3. – С. 51–61.

134. *Жуйков С.Ф.* Психология усвоения грамматики в начальных классах / С.Ф. Жуйков. – М.: Просвещение, 1964. – 300 с.

135. *Жуйков С.Ф.* Формирование орфографических действий у младших школьников / С.Ф. Жуйков – М.: Просвещение, 1965. – 335 с.

136. *Журавлев И.К.* Роль самостоятельного поиска доказательств в формировании убеждений учащихся / И.К. Журавлев // Сов. педагогика. – 1968. – № 12. – С. 35–42.

137. *Журавлев И.К.* Руководство познавательной деятельностью учащихся средствами учебника / И.К. Журавлев // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1989. – № 2. – С. 31–33.

138. Журавлев И.К. Учебник в системе обучения / И.К. Журавлев // современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М., 1994. – С. 250–279.
139. Журавлев И.К. Учебник вчера, сегодня, завтра / И.К. Журавлев // Сов. педагогика. – 1990. – № 7. – С. 44–49.
140. Журавлев И.К. Формирование у учащихся опыта эмоционально-ценностных отношений: содержание и структура учебника по литературе / И.К. Журавлев // Проблемы школьного учебника. – Вып. 20. – М., 1991. – С. 121–136.
141. Журавлев И.К. Дидактическая модель учебного предмета / И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1979. – № 1 (33). – С. 18–23.
142. Журавлев И.К. Представление об учебном предмете / И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина // Теоретические основы содержания общего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1983. – С. 191–202.
143. Журавлев И.К. Дидактическая концепция базового содержания образования / И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, И.Я. Лернер // Дидактические проблемы построения базового содержания образования : Сб. науч. тр. / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М., 1993. – С. 162–209.
144. Заботин В.В. О развитии проблемного видения у школьников / В.В. Заботин // Сов. педагогика. – 1971. – № 2. – С. 29–40.
145. Заботин В.В. О структурах мышления при самостоятельной постановке проблемы / В.В. Заботин // Учен. зап. Владимирского пед. ин-та. – Т. 20. – Вып. 3. – Владимир, ВГШ, 1969. – С. 42–57.
146. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
147. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : Учеб. пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2003 – 208 с.

148. *Загвязинский В.И.* О движущих силах учебного процесса / В.И. Загвязинский // Сов. педагогика. – 1973. – № 6. – С. 66–97.
149. *Загвязинский В.И.* Противоречия учебного процесса и способы их разрешения / В.И. Загвязинский // Сов. педагогика. – 1970. – № 12. – С. 20–29.
150. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
151. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов (1917–1973 гг.) – М., 1974.
152. *Занков Л.В.* Вопросы обучения и развития учащихся / Л.В. Занков // Сов. педагогика. – 1955. – № 5. – С. 55–60.
153. *Занков Л.В.* Дидактика и жизнь / Л.В. Занков // Избранные педагогические труды. – М., 1990. – С. 23–82.
154. *Занков Л.В.* Наглядность и активизация учащихся в обучении / Л.В. Занков. – М.: Учпедгиз, 1960. – 311 с.
155. *Занков Л.В.* Некоторые вопросы теории учебника для начальных классов / Л.В. Занков // Проблемы школьного учебника. – Вып. 6. – М., 1978. – С. 34–45.
156. *Занков Л.В.* Новое в обучении арифметике в 1 классе / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 1964. – 88 с.
157. *Занков Л.В.* О внедрении физиологического учения И.П. Павлова в педагогику: к вопросу о направлении и характере педагогических исследований / Л.В. Занков // Сов. педагогика. – 1951. – № 10. – С. 17–23.
158. *Занков Л.В.* О начальном обучении / Л.В. Занков. – М., 1963. – 176 с.
159. *Занков Л.В.* О проблеме воспитания и развития / Л.В. Занков // Сов. педагогика. – 1958. – № 3. – С. 103–113.
160. *Занков Л.В.* Проблема обучения и развития и ее исследование / Л.В. Занков // Развитие учащихся в процессе обучения. – М., 1963. – С. 7–63.

161. *Зарецкий М.И.* Основные вопросы методики умственных упражнений / М.И. Зарецкий // Известия АПН РСФСР. – Вып. 20. – М.; Л., 1949. – С. 105–158.
162. *Зарецкий М.И.* Основные дидактические требования к умственным упражнениям в образовательной работе / М.И. Зарецкий // Вопр. сов. дидактики. – Ч. 1. – М.: АПН РСФСР, 1950. – С. 235–294.
163. *Зверева М.В.* О взаимодействии слова и наглядности в процессе обучения в III классе / М.В. Зверева // Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении. – М., 1954. – С. 95–162.
164. *Зверева М.В.* Развитие детей при обучении с шести лет / М.В. Зверева, А.В. Полякова // Сов. педагогика. – 1986. – № 9. – С. 61–64.
165. *Зверева М.В.* Результаты эксперимента – достояние школьной практики / М.В. Зверева, А.В. Полякова // Сов. педагогика. – 1988. – № 10. – С. 46–50.
166. *Зеленцова А.В.* Личностный опыт в структуре содержания образования: теоретический аспект : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Зеленцова. – Волгоград, 1996. – 21 с.
167. *Зорина Л.Я.* Дидактические ориентиры в практике обучения естественнонаучным дисциплинам / Л.Я. Зорина // Современная дидактика: теория – практике / Под научной редакцией И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М., 1994. – С. 82–114.
168. *Зорина Л.Я.* Дидактические основы формирования системности знаний старшекласников / Л.Я. Зорина. – М.: Педагогика, 1978. – 128 с.
169. *Зорина Л.Я.* К вопросу о повышении научного уровня содержания образования / Л.Я. Зорина // Сов. педагогика. – 1975. – № 2. – С. 25–32.
170. *Зорина Л.Я.* Пути отбора методологических знаний / Л.Я. Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1973. – № 8. – С. 34–35.

171. Зорина Л.Я. Системность – качество знаний / Л.Я. Зорина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
172. Зорина Л.Я. Основания для решения воспитательных задач содержания образования / Л.Я. Зорина, И.Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1983. – С. 251–258.
173. Зыкова В.И. Оперирование понятиями при решении геометрических задач / В.И. Зыкова // Известия АПН РСФСР. – Вып. 28. – М., 1950. – С. 155–194.
174. Зыкова В.И. Очерки психологии усвоения начальных геометрических понятий / В.И. Зыкова. – М., 1955. – 164 с.
175. Иванова Е.О. Вариативность как свойство личностно ориентированного содержания образования / Е.О. Иванова // Модернизация современного образования: теория и практика / под ред. И.М. Осмоловской. – М., 2004. – С. 189–199.
176. Иванова Е.О. Содержание образования: культурологический подход / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, И.В. Шалыгина // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 13–19.
177. Ильенков Э.В. Что же такое личность? / Э.В. Ильенков // Философия и культура. – М., 1991. – С. 369–414.
178. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить / Э.В. Ильенков // Народное образование. – 1964. – № 1 (приложение).
179. Ильин В.С. О путях совершенствования качества знаний школьников / В.С. Ильин, З.П. Мотова, И.П. Попов // Сов. педагогика. – 1963. – № 3. – С. 19–28.
180. Ильин Е.Н. Искусство общения: из опыта работы учителя литературы школы № 516 Ленинграда / Е.Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1982. – 112 с.
181. Истратов Ю.П. Феномен дискуссии в отечественной истории педагогики / Ю.П. Истратов. – Владимир : ВГПУ, 1998. – 103 с.
182. К итогам дискуссии о принципах обучения: редакционная статья // Сов. педагогика. – 1951. – № 4. – С. 48–56.

183. *Кабанова-Меллер Е.Н.* О развитии логического мышления у школьников / Е.Н. Кабанова-Меллер // Сов. педагогика. – 1956. – № 4. – С. 28–38.
184. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Усвоение и применение географических пространственных понятий учащимися / Е.Н. Кабанова-Меллер // Известия АПН РСФСР. – Вып. 61. – М., 1954. – С. 166–191.
185. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
186. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Формирование у школьников приемов умственной деятельности / Е.Н. Кабанова-Меллер // Сов. педагогика. – 1959. – № 6.
187. *Каиров И.А.* О состоянии и задачах советской педагогической науки / И.А. Каиров // Сов. педагогика. – 1955. – № 3. – С. 3–30.
188. Каким быть учебнику: дидактические принципы построения : В 2 ч. / под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. – М.: Изд. РАО, 1992. – Ч. 1. – 169 с. ; Ч. 2. – 159 с.
189. *Калмыкова З.И.* Процессы анализа и синтеза при решении арифметических задач / З.И. Калмыкова // Известия АПН РСФСР. – Вып. 61. – М., 1954. – С. 206–232.
190. *Калмыкова З.И.* Некоторые приемы диагностики умственного развития в процессе обучения / З.И. Калмыкова // Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся. – М., 1964. – С. 78–97.
191. *Калмыкова З.И.* Процессы анализа и синтеза при решении арифметических задач / З.И. Калмыкова // Известия АПН РСФСР. – Вып. 71. – М., 1955. – С. 3–113.
192. *Калмыкова З.И.* Уровни применения знаний к решению учебных задач / З.И. Калмыкова // Известия АПН РСФСР. – Вып. 61. – М., 1954. – С. 206–232.
193. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки / П.Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 270–652.

194. *Каптерев П.Ф.* Педагогический процесс / П.Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 163–231.

195. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.

196. *Кашин М.П.* О самостоятельной работе учащихся на уроке / М. П. Кашин // Сов. педагогика. – 1957. – № 5. – С. 12–20.

197. *Кедров Б.М.* О логике и психологии научного творчества / Б.М. Кедров // Проблемы научного и технического творчества : материалы к симпозиуму. – М., 1967. – С. 23–34.

198. *Кириллова Г.Д.* Дидактический прием сравнения / Г.Д. Кириллова // Сов. педагогика. – 1955. – № 12. – С. 23–34.

199. *Кириллова Г.Д.* Значение внутренних логических связей в системе учебного предмета / Г.Д. Кириллова // Сов. педагогика, – 1968. – № 2. – С. 36–43.

200. *Кириллова Г.Д.* Обучение учащихся умению сравнивать / Г.Д. Кириллова // Сов. педагогика. – 1959. – № 7. – С. 57–66.

201. *Кирсанов А.А.* Учить учиться – основа активизации познавательной деятельности учащихся / А.А. Кирсанов // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся: Сборник 2. – Казань, 1969. – С. 18–31.

202. *Кирсанова А.А.* Проблемные самостоятельные работы учащихся : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Кирсанова. – М., 1971. – 16 с.

203. *Кирюшкин Д.М.* Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении / Д.М. Кирюшкин // Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении. – М., 1954. – С. 163–252.

204. *Кирюшкина А.А.* Психологическая роль составления уравнений при решения задач в I классе / А.А. Кирюшкина // Повышение эффективности обучения в начальной школе. – М., АПН РСФСР, 1963. – С. 43–67.

205. *Клинберг А.* Проблемы теории обучения / А. Клинберг. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
206. *Ковалева Т.М.* Реализация социальных функций образования в современной школе / Т.М. Ковалева // Ступени педагогического творчества : научно-методический комплект для учителя. – М., 2001. – С. 145–171.
207. *Колягин Ю.М.* Проблема развития мышления школьников при обучении математике по новым программам / Ю.М. Колягин, В.Н. Руденко, А.Я. Крысин // Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе усвоения системы ведущих знаний и способов деятельности / под ред. Т.И. Шаповой. – М., 1975. – С. 43–57.
208. *Компанийц П.А.* Опыт, интуиция и логика в обучении математике / П.А. Компанийц // Активизация деятельности учащихся при обучении математике. – М., АПН РСФСР, 1961. – 144 с.
209. *Кондратьева М.А.* Отечественная гимназия: исторический опыт и современные проблемы : Автореф. дис. ... докт. пед. наук / М.А. Кондратьева. – Ижевск, 2003. – 44 с.
210. *Конопкин О.А.* Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопр. психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135.
211. *Копнин П. В.* Философские идеи В.И. Ленина и логика / П. В. Копнин. – М.: Наука, 1969. – 483 с.
212. *Корман Т.А.* К вопросу о воспитании интеллектуальной активности у учащихся / Т.А. Корман // Сов. педагогика. – 1955. – № 6. – С. 65–75.
213. *Корнетов Г.Б.* Отечественная история педагогики в 1992–1998 годах // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория / под ред. Г.И. Корнетова, В.Г. Безрогова: в 2 ч. – Ч. 1. – М., 1999. – С. 181–207.
214. *Корнетов Г.Б.* Парадигмальная типология всемирного историко-педагогического процесса / П. Б. Корнетов // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, истори-

ография / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М., 1996. – С. 32–53.

215. *Корнетов Г.Б.* Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования / Г.Б. Корнетов // Школьные технологии. – 2002. – № 6. – С. 82–92.

216. *Корнетов Г.Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М., 1994.

217. *Коротяев Б.И.* Вооружать учащихся методами познания учебного предмета / Б.И. Коротяев // Сов. педагогика. – 1965. – № 9. – С. 109–114.

218. *Коротяев Б.И.* Методы познания в учебном процессе / Б.И. Коротяев // Сов. педагогика. – 1971. – № 9. – С. 25–33.

219. *Коротяев Б.И.* Учение – процесс творческий : Книга для учителя / Б.И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1989. – 158 с.

220. *Костюк Г.С.* О взаимоотношении воспитания и развития ребенка / Г.С. Костюк // Сов. педагогика. – 1956. – № 12. – С. 60–74.

221. *Кочубей Б.И.* В защиту эмпиризма / Б.И. Кочубей // Вопр. психологии. – 1989. – № 2. – С. 68–72.

222. *Краевский В.В.* Научное исследование в педагогике и современность / В.В. Краевский // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 13–20.

223. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики: Учеб. пособие / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с. – ISBN 5-7695-1417-5.

224. *Краевский В.В.* Определение функций учебника как методологическая проблема / В.В. Краевский // Проблемы школьного учебника. – Вып. 4. – М., 1976. – С. 13–36.

225. *Краевский В.В.* Педагогика и ее методология вчера и сегодня / В.В. Краевский // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. – М., 2001. – С. 6–29.

226. *Краевский В.В.* Педагогика между философией и психологией / В.В. Краевский // Методология педагогики : сборник статей. – Вып. 4 / ред.-сост. В.В. Краевский. – М., 1997. – С. 28–39.

227. *Краевский В.В.* Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В.В. Краевский. – Волгоград : Перемена, 1996. – 86 с.
228. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / В.В. Краевский – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
229. *Краевский В.В.* Пути построения теории общего среднего образования / В.В. Краевский // Теория содержания общего среднего образования и пути ее построения. – М., 1978.
230. *Краевский В.В.* Разработка теоретических основ учебника как часть научного обоснования обучения / В.В. Краевский // Проблемы школьного учебника. – Вып. 6. – М., 1978. – С. 7–17.
231. Круглый стол «Теория и практика личностно ориентированного образования» // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 72–80.
232. *Кругляк М.И.* О некоторых спорных вопросах проблемного обучения / М.И. Кругляк // Сов. педагогика. – 1973. – № 10. – С. 46–54.
233. *Кругляк М.И.* О формировании понятий у учащихся в процессе обучения / М.И. Кругляк // Сов. педагогика. – 1955. – № 3. – С. 35–39.
234. *Кругляк М.И.* Руководство мыслительной деятельностью учащихся / М.И. Кругляк // Сов. педагогика. – 1963. – № 12. – С. 22–30.
235. *Крутецкий В.А.* Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
236. *Крутецкий В.А.* Развитие умственных способностей школьника в процессе обучения / В.А. Крутецкий // Сов. педагогика. – 1971. – № 8. – С. 88–100.
237. *Кудрявцева Е.М.* Психологический анализ трудностей в усвоении ботаники учащимися V–VI классов / Е.М. Кудрявцева // Известия АПН РСФСР. – Вып. 61. – М., 1954. – С. 191–205.
238. *Кулюткин Ю.Н.* Умственная самостоятельность учащихся и проблема ее развития / Ю.Н. Кулюткин // Совершенствование

- учебно-воспитательного процесса в вечерней школе. – М., 1986. – С. 13–22.
239. *Кулюткин Ю.Н.* Эвристические методы в структуре решений / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1970. – 231 с.
240. *Кулюткин Ю.Н.* Развитие творческого мышления школьников / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Л., 1967. – 263 с.
241. *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
242. *Курсова В.Д.* К итогам «Педагогических чтений» 1952 г. / В.Д. Курсова, М.Ф. Сиротенко // Сов. педагогика. – 1952. – № 7. – С. 122–128.
243. *Кушнир А.* Вперед... к Выготскому / А. Кушнир // Народное образование. – 1997. – № 7. – С. 23–27.
244. *Лазарев В.С.* Воинствующий эмпиризм против развивающего обучения / В.С. Лазарев // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 106–113.
245. *Лазарев В.С.* Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности / В.С. Лазарев // Вопр. психологии. – 1999. – № 3. – С. 18–27.
246. *Ланда Л.Н.* О некоторых недостатках изучения мышления учащихся / Л.Н. Ланда // Сов. педагогика. – 1956. – № 11. – С. 18–30.
247. *Ланда Л.Н.* Умение думать. Как ему учить? / Л.Н. Ланда – М.: Знание, 1975. – 64 с.
248. *Лебедев П.А.* П.Ф. Каптерев – видный педагог России второй половины XIX – начала XX столетия / П.А. Лебедев // Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 7–34.
249. *Левшин А.* За новаторство в школьной практике и педагогической науке / А. Левшин // Народное образование. – 1962. – № 9. – С. 26–37.
250. *Леднев В.С.* Содержание образования / В.С. Леднев. – М.: Высш. школа, 1989. – 360 с.
251. *Леднев В.С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высш. школа, 1991. – 224 с.

252. *Лемберг Р.Г.* Закрепление – важное звено учебного процесса / Р.Г. Лемберг // Сов. педагогика. – 1960. – № 7. – С. 39–50.
253. *Лемберг Р.Г.* О самостоятельной работе учащихся / Р.Г. Лемберг // Сов. педагогика. – 1962. – № 2. – С. 15–27.
254. *Лемберг Р.Г.* Работа над общим развитием школьников / Р.Г. Лемберг. – Алма-Ата, 1941.
255. *Лембке К.К.* О доказательстве геометрических теорем / К.К. Лембке // Математика в школе. – 1953. – № 1. – С. 49–54.
256. *Лемени-Македон О.П.* Эвристический метод и его место в учебном процессе / О.П. Лемени-Македон // Сов. педагогика. – 1959. – № 8. – С. 90–98.
257. *Леонтьев А.Н.* К теории развития психики ребенка / А.Н. Леонтьев // Избр. психол. произв. : В 2 т. – Т. 1. – М., 1983. – С. 281–302.
258. *Леонтьев А.Н.* Начало личности – поступок / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : В 2 т. – Т. 1. – М., 1983. – С. 381–385.
259. *Леонтьев А.Н.* Об историческом подходе в изучении психики человека / А.Н. Леонтьев // Психологическая наука в СССР. – Т. 1. – М., 1959.
260. *Леонтьев А.Н.* Теоретические проблемы психического развития ребенка / А.Н. Леонтьев // Сов. педагогика. – 1957. – № 6. – С. 93–105.
261. *Лернер И.Я.* Болевые точки процесса обучения / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1991. – № 5. – С. 24–29.
262. *Лернер И.Я.* Развивающее обучение с дидактических позиций / И.Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7–11.
263. *Лернер И.Я.* Дидактика нуждается в преобразовании / И.Я. Лернер // Марев И. Методологические основы дидактики. – М., 1987. – С. 5–18.
264. *Лернер И.Я.* Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

265. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

266. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин : Дис. ... докт. пед. наук. : В 3 т. / И.Я. Лернер. – М., 1970.

267. Лернер И.Я. Дидактические предпосылки интеллектуальной активности всех учащихся / И.Я. Лернер // Диалог продолжается... : Сб. науч. труд. – Владимир : ВГПУ, 1995. – С. 72–85.

268. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1978. – 48 с.

269. Лернер И.Я. Критерии сложности некоторых элементов учебника / И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – Вып. 1. – М., 1974.

270. Лернер И.Я. О методах обучения / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1965. – № 3. – С. 115–127.

271. Лернер И.Я. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам / И.Я. Лернер // Народное образование. – 1966. – № 3. – С. 41–42.

272. Лернер И.Я. О построении логики дидактического исследования: на примере исследования проблемы формирования познавательной самостоятельности учащихся / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1970. – № 5. – С. 106–119.

273. Лернер И.Я. Об учебных умениях и их отражении в учебниках / И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – Вып. 12. – М., 1983. – С. 228–234.

274. Лернер И.Я. Ознакомление учащихся с методами науки как средство связи обучения с жизнью / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1963. – № 10. – С. 15–27.

275. Лернер И.Я. Отражение содержания образования в заданиях учебника / И.Я. Лернер // Теоретические основы общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1983. – С. 328–336.

276. Лернер И.Я. Познавательные задачи в обучении истории / И.Я. Лернер. – М., 1968.
277. Лернер И.Я. Поиск доказательств и познавательная самостоятельность учащихся / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1974. – № 7. – С. 28–37.
278. Лернер И.Я. Природа принципов обучения и пути их установления / И.Я. Лернер // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике : Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск, 1985. – С. 35–40.
279. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
280. Лернер И.Я. Пути совершенствования методов обучения / И.Я. Лернер // Народное образование. – 1969. – № 6. – С. 128–137.
281. Лернер И.Я. Роль учебника в руководстве учебно-познавательной деятельностью учащихся / И.Я. Лернер // Каким быть учебнику: дидактические принципы построения : В 2 ч. – Ч. 1 / под ред. И.Я. Лернера и Н.М. Шахмаева. – М., 1992. – С. 80–129.
282. Лернер И.Я. Содержание и методы обучения истории в V–VI классах вечерней (сменной) школы / И.Я. Лернер. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
283. Лернер И.Я. Состав содержания образования как основа построения учебника / И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – Вып. 6. – М., 1978. – С. 46–64.
284. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И.Я. Лернер. – М., 1995. – 44 с.
285. Липецкий опыт рациональной организации урока / под ред. М.А. Данилова, В.А. Стрезикозина и И.А. Пономарева. – М., 1963.
286. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
287. Лобанова Г.А. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования (на материале курса «Природоведение»): Дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Лобанова. – Владимир, 2002. – 158 с.

288. Логвинов И.И. Актуальные проблемы отечественной дидактики / И.И. Логвинов. – М.: ИТИП РАО, 2005. – 55 с.
289. Логвинов И.И. Основы дидактики : Учебно-методическое пособие / И.И. Логвинов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 144 с.
290. Логвинов И.И. На пути к теории обучения / И.И. Логвинов. – М., 1999. – 170 с.
291. Логвинов И.И. К теории построения учебного предмета / И.И. Логвинов // Сов. педагогика. – 1969. – № 3. – С. 91–100.
292. Логика научного исследования / отв. ред. П. В. Копнин, М.В. Попович. – М.: Наука, 1965. – 360 с.
293. Локалова Н.П. Психологическое развитие как составляющая образования / Н.П. Локалова // Вопр. психологии. – 2003. – № 1. – С. 27–40.
294. Лошкарева Н.А. Функции учебников в формировании учебных умений и навыков учащихся / Н.А. Лошкарева // Сов. педагогика. – 1981. – № 3. – С. 24–27.
295. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться: из опыта работы учителя начальных классов школы № 587 Москвы / С.Н. Лысенкова. – Минск : Нар. асвета, 1990. – 172 с.
296. Люблинская А.А. Опыт работы по экспериментальным программам и некоторые вопросы теории обучения / А.А. Люблинская // Сов. педагогика. – 1968. – № 11. – С. 30–38.
297. Люблинская А.А. Умственная деятельность ребенка в процессе первоначального обучения / А.А. Люблинская // Первоначальное обучение и воспитание детей / под ред. Б.Г. Ананьева, А.И. Сорокиной. – М., 1958. – С. 95–133.
298. Марев И. Методологические основы дидактики / И. Марев. – М.: Педагогика, 1987. – 221 с.
299. Маркова А.К. Учебный труд школьников / А.К. Маркова // Сов. педагогика. – 1984. – № 8. – С. 3–9.
300. Махмутов М.И. Вопросы логико-психологического анализа взаимосвязи научного исследования и проблемного обуче-

ния / М.И. Махмутов // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся : Учен. зап. Казанского гос. пед. института. – Казань, 1970. – С. 3–28.

301. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

302. *Махмутов М.И.* Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии / М.И. Махмутов // Сов. педагогика. – 1963. – № 5.

303. *Менчинская Н.А.* К проблеме психологии усвоения знаний / Н.А. Менчинская // Известия АПН РСФСР. – Вып. 61. – М., 1954. – С. 3–23.

304. *Менчинская Н.А.* Мышление в процессе обучения / Н.А. Менчинская // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1968. – С. 349–388.

305. *Менчинская Н.А.* Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы / Н.А. Менчинская // Сов. педагогика. – 1968. – № 6. – С. 21–38.

306. *Менчинская Н.А.* Психология усвоения понятий / Н.А. Менчинская // Известия АПН РСФСР. – Вып. 28. – М., 1950. – С. 3–16.

307. *Менчинская Н.А.* Вопросы психологии обучения арифметике / Н.А. Менчинская // Известия АПН РСФСР. – Вып. 71. – М., 1955. – С. 191–224.

308. *Мерцалова В.В.* Сравнительная эффективность воспроизводящих и творческих работ учащихся по литературе / В.В. Мерцалова // Сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе / под ред. И.Т. Огородникова. – М., 1969.

309. Методические рекомендации для учителей начальных классов по теме: «Типические свойства методической системы начального обучения, направленного на общее развитие учащихся» / под ред. М.В. Зверевой. – М., 1983.

310. *Микулинский С.Р.* Восприятие открытия как науковедческая проблема / С.Р. Микулинский, М.Г. Ярошевский // Научное открытие и его восприятие / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1971. – С. 57–72.

311. Михайлов Г.А. Подготовка учащихся к активному усвоению новых знаний / Г.А. Михайлов // Сов. педагогика. – 1956. – № 4. – С. 49–58.

312. Модернизация современного образования: теория и практика : Сборник научных трудов / под ред. И.М. Осмоловской. – М.: ИТиИП РАО, 2004. – 524 с.

313. Моносзон Э.И. О методах научного исследования вопросов обучения / Э.И. Моносзон // Сов. педагогика. – 1951. – № 4. – С. 14–24.

314. Моросанова В.И. Категория субъекта: методология и исследования / В.И. Моросанова // Вопр. психологии. – 2003. – № 2. – С. 140–144.

315. Напольнова Т.В. Познавательные задачи в обучении русскому языку / Т.В. Напольнова. – М., 1968. – 238 с.

316. Наука и учебный предмет: дискуссия // Сов. педагогика. – 1965. – № 7. – С. 3–25.

317. Новиков А.М. Докторская диссертация? Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 120 с.

318. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с. – ISBN 5-85009-551-9.

319. Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.

320. Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 391 с.

321. О работе Ленинградского института педагогики по проблеме «Система учебно-воспитательной работы в школе и развитие учащихся» // Сов. педагогика. – 1956. – № 4. – С. 138.

322. О работе школ и органов народного образования Татарской АССР по улучшению качества знаний учащихся и предупреждению второгодничества по математике // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. – М., 1965. – № 26.

323. О развитии логического мышления учащихся // Сов. педагогика. – 1956. – № 1. – С. 123–124.
324. О состоянии и мерах улучшения преподавания математики в школах РСФСР // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. – М., 1962. – № 3.
325. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе : Постановление ЦК ВКП (б), 25 августа 1932 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов (1917–1973 гг.). – М., 1974.
326. Обсуждение тезисов о школе на общем собрании Академии // Сов. педагогика. – 1959. – № 1. – С. 155–159.
327. Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование / под ред. А.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
328. Общая объяснительная записка к переработанным проектам программ. – М., 1965. – 88 с.
329. Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В. Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 391 с.
330. *Огородников И.Т.* Дидактические основы повышения самостоятельности и творческой активности учащихся на уроке по основам наук в школе Татарии / И.Т. Огородников // Сов. педагогика. – 1963. – № 5. – С. 27–38.
331. *Огородников И.Т.* К вопросу о взаимоотношении развития и воспитания / И.Т. Огородников // Сов. педагогика. – 1957. – № 4. – С. 80–89.
332. *Огородников И.Т.* Проблема повышения эффективности урока / И.Т. Огородников // Сов. педагогика. – 1961. – № 8. – С. 43–54.
333. *Огородников И.Т.* Сущность и закономерности процесса обучения / И.Т. Огородников // Сов. педагогика. – 1953. – № 5. – С. 19–33.
334. *Огородников И.Т.* Педагогика : Учебник для учительских институтов / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. – М., 1950. – 432 с.

335. *Оконь В.* Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
336. Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении / под ред. А.В. Занкова. – М., 1954. – 272 с.
337. Опыт ростовских учителей – всем школам // Сов. педагогика. – 1963. – № 1. – С. 3–9.
338. *Осмоловская И.М.* Вариативная составляющая содержания образования: дидактические ориентиры формирования / И.М. Осмоловская // Теоретические и прикладные аспекты современной дидактики : материалы педагогических чтений памяти И.Я. Лернера / под ред. Е.Н. Селиверстовой, И.В. Шалыгиной. – Владимир, 1997. – С. 125–128.
339. *Осмоловская И.М.* Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе : Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.М. Осмоловская. – М., 2002. – 43 с.
340. *Осмоловская И.М.* Ценности личности как фактор формирования базового содержания образования / И.М. Осмоловская // Дидактические проблемы построения базового содержания образования : Сб. науч. тр. / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М., 1993. – С. 105–113.
341. *Осницкий А.К.* Проблема исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
342. *Осницкий А.К.* Психология самостоятельности / А.К. Осницкий. – М.–Нальчик : Изд. центр «Эль-фа», 1996. – 125 с.
343. *Осницкий А.К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А.К. Осницкий. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
344. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы // Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 10 апреля 1984 г. – М., 1984.
345. Основные принципы единой трудовой школы («Декларация») // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. – М., 1972. – С. 71–81.

346. Основы дидактики / под ред. Б.П. Есипова, – М.: Просвещение, 1967. – 472 с.
347. От школы монолога – к школе диалога : материалы к освоению проблемы / под ред. Е.Н. Селиверстовой. – Владимир : ВГПУ, 1996. – 92 с.
348. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / под ред. Н.П. Кузина – М.: Педагогика, 1986. – 288 с.
349. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941–1961 / Е.А. Волков, Т.А. Маркова, В.В. Реутова и др. – М.: Педагогика, 1988. – 270 с.
350. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / отв. ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1991. – 445 с.
351. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1979. – 144 с.
352. Панчешникова Л.М. Формирование общих понятий как условие повышения эффективности обучения: на материале курса экономической географии зарубежных стран / Л.М. Панчешникова // Сов. педагогика. – 1968. – № 7. – С. 9–19.
353. Педагогика / под ред. И.А. Каирова. – М.: Учпедгиз, 1950. – 461 с.
354. Педагогика сотрудничества: отчет о встрече учителей-экспериментаторов // Учительская газета. – 1986. – 18 октября.
355. Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов): материалы 5-й научно-практической конференции. – Ч. 1. Доклады на пленарном заседании, секциях и круглых столах. – Красноярск, 1998. – 171 с.
356. Педагогика школы / под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 383 с.
357. Педагогические теории, системы и технологии : хрестоматия. – Ч. 1.: Учебн. пособие / под ред. Е.Н. Селиверстовой. – Владимир: ВГПУ, 1998. – 503 с.

358. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
359. Первоначальное обучение и воспитание детей: первый класс / под ред. Б.Г. Ананьева и А.И. Сорокиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 672 с.
360. Передовая статья // Сов. педагогика. – 1956. – № 11. – С. 3–11.
361. *Перминова А.М.* Дидактические ориентиры к конструированию содержания школьного образования / А.М. Перминова // Вечерняя школа. – 1996. – № 2. – С. 8–23.
362. *Перминова А.М.* Некоторые вопросы развития современной дидактики / А.М. Перминова, Б.И. Федоров // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 18–23.
363. *Перминова А.М.* Опыт введения регионального компонента в содержание образования / А.М. Перминова, П.А. Баранов, Л.К. Ермолаева, А.Н. Махинько // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 43–49.
364. *Перминова А.М.* От классических к неклассическим представлениям в дидактике / А.М. Перминова // Дидактика XXI века: связь традиций и инноваций: материалы педагогических чтений памяти И.Я. Лернера, 12–13 мая 2004 г.: В 3 ч. – Ч. 2. – Владимир, 2004. – С. 75–78.
365. *Перминова А.М.* Самоидентификация учителя: опыт дидактической рефлексии / А.М. Перминова. – СПб. : СПбАППО, 2004. – 388 с.
366. *Перминова А.М.* Теоретические основы конструирования содержания школьного образования / А.М. Перминова: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1995. – 41 с.
367. *Перовский Е.И.* О предмете, основных понятиях и структуре дидактики / Е.И. Перовский // Сов. педагогика. – 1951. – № 6. – С. 49–58.
368. *Петрова Е.Н.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения / Е.Н. Петрова // Вопр. сов. дидактики. – Ч. 1. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – С. 190–234.

369. *Петровский А.В.* Индивид и его потребность быть личностью / А.В. Петровский, В.А. Петровский // *Вопр. философии.* – 1982. – № 3. – С. 24–37.
370. *Петровский А.В.* Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
371. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский : Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
372. *Петровский В.А.* Субъектность: новая парадигма в образовании / В.А. Петровский // *Психологическая наука и образование.* – 1996. – № 3. – С. 100–109.
373. *Пидкасистый П.И.* Воспроизводящая и творческая самостоятельная деятельность учащихся / П.И. Пидкасистый // *Сов. педагогика.* – 1969. – № 5. – С. 60–69.
374. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная деятельность учащихся: дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.
375. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
376. *Пильщикова Т.Г.* Изучение курса синтаксиса в III-IV классах начальной школы / Т.Г. Пильщикова // *Повышение эффективности обучения в начальной школе.* – М., АПН РСФСР, 1963. – С. 89–104.
377. *Пименова Л.М.* О формировании у старшеклассников самостоятельности и активности как черты личности / Л.М. Пименова // *Сов. педагогика.* – 1959. – № 5. – С. 63–71.
378. *Поддьяков Н.Н.* Новые подходы к исследованию мышления дошкольников / Н.Н. Поддьяков // *Вопр. психологии.* – 1985. – № 2. – С. 105–117.
379. *Подласый И.П.* Педагогика: новый курс: В 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2001. – Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. – 574 с.; Кн. 2. Процесс воспитания. – 256 с.

380. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / под ред. И.Я. Лернера. – М, 1972.
381. *Пойа Д.* Как решать задачу / Д. Пойа. – Львов : Квантор, 1991. – 213 с.
382. *Половникова Н.А.* О системе воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н.А. Половникова // Сов. педагогика. – 1970. – № 5. – С. 76–83.
383. *Половникова Н.А.* Система и диалектика воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н.А. Половникова // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся : Сборник 2. – Казань, 1969. – С. 45–61.
384. *Полонский В.М.* Методологические характеристики результатов педагогических исследований / В.М. Полонский // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. – М., 2001. – С. 55–62.
385. *Полонский В.М.* Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 142 с.
386. *Полонский В.М.* Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В.М. Полонский // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. – М., 2001. – С. 188–197.
387. *Полонский В.М.* Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
388. *Полякова А.В.* Взаимосвязь дидактики и методики в условиях вариативности начального образования / А.В. Полякова // Взаимосвязи дидактики и частных методик в обучении : материалы научно-практической конференции. – М., 1999. – С. 54–57.
389. *Полякова А.В.* Взаимосвязь дидактического и методического знания в научно-методическом обеспечении развивающего обучения в начальной школе / А.В. Полякова // Ступени педагогического творчества : научно-методический комплект для учителя. – М., 2001. – С. 198–236.
390. *Полякова А.В.* Дидактико-методические предпосылки вариативности начального образования / А.В. Полякова // Ди-

дидактика в предчувствии III тысячелетия : материалы педагогических чтений памяти И.Я. Лернера : В 2 ч. – Ч. 1. Теоретические ориентиры дидактики на рубеже тысячелетий: связь времен / под ред. Е.Н. Селиверстовой, И. Б. Шальгиной. – Владимир, 2000. – С. 64–67.

391. Полякова А.В. Особенности учебника для начальных классов в условиях развивающего обучения / А.В. Полякова // Каким быть учебнику: дидактические принципы построения. : В 2 ч. – Ч. 2 / под ред. И.Я. Лернера и Н.М. Шахмаева. – М., 1992. – С. 96–142.

392. Полякова А.В. Отбор учебного материала в учебники для начальных классов в условиях развивающего обучения / А.В. Полякова // Новые исследования в педагогических науках. – 1989. – № 2. – С. 33–40.

393. Полякова А.В. Развивающая функция вариативных заданий в учебниках русского языка для начальных классов / А.В. Полякова // Проблемы школьного учебника. – Вып. 20. – М., 1991. – С. 84–101.

394. Полякова А.В. Русский язык: Учебник для I класса / А.В. Полякова. – М.: Просвещение, 1965. – 190 с.

395. Полякова А.В. Усвоение знаний и развитие младших школьников / А.В. Полякова / под ред. Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.

396. Полякова А.В. Развивающее обучение в начальной школе / А.В. Полякова, И.П. Товпинец // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М., 1993. – С. 44–79.

397. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев. – М.: Просвещение, 1967. – 264 с.

398. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления / Я.А. Пономарев. – М., АПН РСФСР, 1960. – 352 с.

399. Попов И.В. О закреплении нового учебного материала / И.В. Попов // Сов. педагогика. – 1956. – № 7. – С. 62–66.

400. Проблемы обучения и воспитания в начальной школе / под ред. Б.Г. Ананьева, А.И. Сорокиной. – М.: Учпедгиз, 1960. – 195 с.
401. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 576 с.
402. Психологические возможности младших школьников в усвоении математики / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1969. – 288 с.
403. *Пушкин В.Н.* Эвристика – наука о творческом мышлении / В.Н. Пушкин. – М.: Политиздат, 1967. – 271 с.
404. Развитие логического мышления в процессе обучения в начальной школе : методическое письмо. – М.: Учпедгиз, 1956. – 103 с.
405. Развитие логического мышления в процессе обучения в начальной школе : методическое письмо. – М.: Учпедгиз, 1959. – 104 с.
406. Развитие логического мышления учащихся в процессе преподавания математики в средней школе // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. – М., 1957. – № 12. – С. 14–18.
407. Развитие логического мышления школьников в процессе преподавания математики в средней школе : Пособие для учителей. – М.: Учпедгиз, 1958. – 130 с.
408. Развитие учащихся в процессе обучения (I–II классы) / под ред. А.В. Занкова. – М.: АПН РСФСР, 1963.
409. *Ракитов А.И.* Курс лекций по логике науки / А.И. Ракитов. – М.: Высшая школа, 1971. – 176 с.
410. *Редько А.З.* Усвоение исторических понятий учащимися V–VII классов / А.З. Редько // Известия АПН РСФСР. – Вып. 28. – М., 1950. – С. 67–115.
411. *Репкина Г.В.* Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск : Пеленг, 1993. – 61 с.

412. Родак И.И. Сущность творческой активности учащихся в учебном процессе / И.И. Родак // Сов. педагогика. – 1959. – № 4. – С. 69–77.
413. Романовская З.И. Живое слово : книга для чтения во II классе / З.И. Романовская, А. П. Романовский / под общ. ред. Л.В. Занкова. – М.: Просвещение, 1966.
414. Российская педагогическая энциклопедия : В 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993–1999.
415. Рубинштейн С.Л. Вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопр. психологии. – 1955. – № 1.
416. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Акад. наук СССР, 1958. – 146 с.
417. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : Учеб. пособие / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
418. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн : В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. Т. 1. – 1989. – 485 с.; Т. 2. – 1989. – 322 с.
419. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
420. Рубцов В.В. Психологические особенности способов организации совместной учебной деятельности в процессе решения учебной задачи / В.В. Рубцов // Вопр. психологии. – 1982. – № 5. – С. 34–41.
421. Рузавин Г.И. Методы научного исследования / Г.И. Рузавин. – М.: Мысль, 1974. – 237 с.
422. Рузавин Г.И. Научная теория: логико-методологический анализ / Г.И. Рузавин. – М.: Мысль, 1978. – 244 с.
423. Связь обучения в восьмилетней школе с жизнью. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 407 с.
424. Селиверстова Е.Н. Внутринаучные предпосылки концептуализации представлений о развивающей функции обу-

чения в отечественной дидактике 60-х – начала 80-х гг. XX века / Е.Н. Селиверстова // Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания к диалогизму современного педагогического процесса : материалы международной научной конференции, посвященной 70-летию со дня рождения Ф.А. Фрадкина. – Владимир, 2004. – С. 170–180.

425. *Селиверстова Е.Н.* Дидактическая концепция развивающей функции обучения в фокусе антропологического рассмотрения / Е.Н. Селиверстова // Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст: материалы международной научной конференции. – М., 2002. – С. 248–250. – ISBN 5-204-00372-X.

426. *Селиверстова Е.Н.* Дидактическая концепция развивающей функции обучения: проблемы становления / Е.Н. Селиверстова // Дидактические проблемы модернизации российского образования: Материалы межвузовской научно-практической конференции, посвященной памяти Н.А. Сорокина. – Тула, 2003. – С. 180–183.

427. *Семенов И.Н.* Системный подход к изучению организации продуктивного мышления / И.Н. Семенов // Исследование проблем психологии творчества. – М., 1983. – С. 27–61.

428. *Сериков В.В.* К созданию теории личностно-развивающего образования: поиск методологических основ // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. – М., 2001. – С. 109–115.

429. *Сериков В.В.* Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

430. *Сериков В.В.* Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

431. Сессия Академии педагогических наук РСФСР // Сов. педагогика, – 1946. – № 8–9. – С. 116–119.

432. *Скаткин М.Н.* Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М.Н. Скаткин. – М., 1965.

433. *Скаткин М.Н.* Вопросы теории построения программ в советской школе / М.Н. Скаткин // Известия АПН РСФСР. – Вып. 20. – М., 1949. – С. 5–36.
434. *Скаткин М.Н.* Изучение и обобщение опыта школ и учителей / М.Н. Скаткин. – М., 1950.
435. *Скаткин М.Н.* О важнейших направлениях дидактических исследований / М.Н. Скаткин // Народное образование. – 1964. – № 3. – С. 29–35.
436. *Скаткин М.Н.* О принципах обучения в советской школе / М.Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1950. – № 1. – С. 27–44.
437. *Скаткин М.Н.* Об изучении, обобщении и внедрении передового педагогического опыта / М.Н. Скаткин // Народное образование. – 1967. – № 7.
438. *Скаткин М.Н.* Преодолеть перегрузку школьников / М.Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1963. – № 1. – С. 10–23.
439. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
440. *Скаткин М.Н.* Совершенствование процесса обучения: проблемы и суждения / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.
441. *Скаткин М.Н.* Современные проблемы дидактики в свете ленинской теории отражения / М.Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1970. – № 5. – С. 27–35.
442. *Скаткин М.Н.* Что надо знать о современных проблемах дидактики / М.Н. Скаткин // Народное образование. – 1967. – № 1 (приложение). – С. 1–16.
443. *Скаткин М.Н.* Наука и учебный предмет / М.Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1945. – № 3.
444. *Сластенин В.А.* Общая педагогика : Учеб. пособие: В 2 ч. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Владос, 2003. – Ч. 1. – 288 с.; Ч. 2. – 256 с.
445. *Слободчиков В.И.* Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : Учеб. пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

446. *Слободчиков В.И.* Психология человека: введение в психологию субъективности : Учеб. пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – ISBN 88527-081-3.
447. *Смирнов А.А.* Развитие и современное состояние психологической науки в СССР / А.А. Смирнов. – М., 1975. – 352 с.
448. Современное образование: философско-педагогические и дидактические поиски : Кол. монография / под ред. Е.Н. Селиверстовой, И.В. Шалыгиной. – Владимир, 2002. – 203 с.
449. *Соловьева Е.Е.* О путях повышения логической культуры учащихся / Е.Е. Соловьева // Сов. педагогика. – 1956. – № 6. – С. 13–24.
450. *Сорокин Н.А.* Дидактика : Учеб. пособие / Н.А. Сорокин. – М.: Просвещение, 1974. – 222 с.
451. *Сорокина А.И.* Активизация деятельности учащихся на уроках ручного труда в I–IV классах / А.И. Сорокина // Сов. педагогика. – 1959. – № 4. – С. 52–61.
452. *Сорокина А.И.* О развитии самостоятельности учащихся на уроках труда / А.И. Сорокина // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. – М.: Учпедгиз, 1960. – 195 с.
453. *Сохор А.М.* О методах обучения / А.М. Сохор // Сов. педагогика. – 1957. – № 2. – С. 77–85.
454. *Сохор А.М.* Обобщающий труд по основам дидактики / А.М. Сохор // Сов. педагогика. – 1967. – № 11. – С. 143–148.
455. *Степанова М.А.* Умственное развитие в условиях неразвивающего обучения / М.А. Степанова // Вопр. психологии. – 2004. – № 5. – С. 33–46.
456. *Степашко Л.А.* Основные тенденции развития содержания общего образования в аспекте проблемы воспитывающего обучения / Л.А. Степашко // Проблемы истории советской школы и педагогики : В 3 ч. – Ч. 3. – М., 1991. – С. 109–157.
457. *Талызина Н.Ф.* Теоретические проблемы программированного обучения / Н.Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1969. – 133 с.

458. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
459. Теоретические основы содержания общего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 325 с.
460. Теория содержания общего образования и пути его построения / под ред. В.В. Краевского. – М., 1978. – 287 с.
461. *Терехова Г.И.* Развитие самостоятельной мысли учащихся при проведении рассказа и беседы учителем в классе / Г.И. Терехова // Сов. педагогика. – 1951. – № 8. – С. 24–38.
462. *Титов И.И.* К вопросу о принципах советской дидактики / И.И. Титов // Сов. педагогика. – 1950. – № 10. – С. 47–54.
463. *Титова Н.Ф.* О некоторых условиях воспитывающего влияния обучения на развитие учащихся / Н.Ф. Титова // Сов. педагогика. – 1959. – № 5. – С. 72–78.
464. *Товпинец И.П.* Дидактические принципы развивающего обучения как основания конструирования методического знания / И.П. Товпинец // Ступени педагогического творчества : Научно-методический комплект для учителя. – М., 2001. – С. 290–314.
465. *Товпинец И.П.* Дидактические функции учебника / И.П. Товпинец // Каким быть учебнику: дидактические принципы построения : В 2 ч. – Ч. 1 / под ред. И.Я. Лернера и Н.М. Шахмаева. – М., 1992. – С. 46–80.
466. *Товпинец И.П.* К исследованию проблемы функций учебника / И.П. Товпинец // Новые исследования в педагогических науках. – Вып. 1(53). – М., 1989. – С. 35–38.
467. *Товпинец И.П.* Концептуальные подходы к разработке технологии развивающего обучения / И.П. Товпинец // Основные тенденции развития современного образования: Материалы международной научно-практической конференции / под ред. В.А. Мясникова. – М., 2002. – С. 323–326.

468. *Товпинец И.П.* Концепция учебника и его структурирование / И.П. Товпинец // Проблемы школьного учебника. – Вып. 20. – М., 1991. – С. 34–44.

469. *Товпинец И.П.* О вопросах учителя при использовании наглядных средств / И.П. Товпинец // Сов. педагогика. – 1958. – № 8. – С. 74–83.

470. *Травинин К.Н.* К вопросу о сущности процесса обучения / К.Н. Травинин // Сов. педагогика. – 1965. – № 9. – С. 95–104.

471. *Турбовской Я.С.* Развитие педагогической науки как системная характеристика качества исследовательской деятельности / Я.С. Турбовской // Теоретические исследования 2004 года. – М., ИТИП, 2005. – С. 46–53.

472. *Усова А.В.* Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

473. *Уман А.И.* Учебное задание и его типы / А.И. Уман // Новые исследования в педагогических науках. – Вып. 2(42). – М.: Педагогика, 1983. – С. 15–28.

474. *Уман А.И.* О понятиях классификации и организации учебных заданий / А.И. Уман // Новые исследований в педагогических науках. – Вып. 1(47). – М.: Педагогика, 1986. – С. 51–53.

475. *Уман А.И.* Учебные задания и процесс обучения / А.И. Уман. – М., 1988. – 56 с.

476. *Фабрикант В.А.* О современном курсе физики в средней школе / В.А. Фабрикант // Сов. педагогика. – 1968. – № 6. – С. 39–44.

477. *Фарбер В.Г.* Некоторые вопросы педагогических применений логики / В.Г. Фарбер // Сов. педагогика. – 1962. – № 1. – С. 45–56.

478. *Фельдман И.В.* Развитие логических умений школьников: теория и практика / И.В. Фельдман // Современное образование: философско-педагогические и дидактические поиски: Кол. монография / Селиверстова Е.Н., Шалыгина И.В. и др. – Владимир, 2002. – С. 154–161.

479. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
480. *Фортулатова Е.Я.* Опыт изучения взаимодействия слова и наглядности на уроках объяснительного чтения в I классе / Е.Я. Фортулатова // Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении. – М., 1954. – С. 23–94.
481. *Фрадкин Ф.А.* Становление и развитие методологических принципов в советской педагогике / Ф.А. Фрадкин, Л.И. Богомолова // Проблемы истории советской школы и педагогики : В 3 ч. – Ч. 3. – М., 1991. – С. 3–33.
482. *Фридман Л.М.* Моделирование в учебной деятельности / Л.М. Фридман // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М., 1982. – С. 73–85.
483. *Харламов И.Ф.* Педагогика : Учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – М.: Юрист, 1997. – 576 с.
484. *Хелем Т.А.* Некоторые приемы активизации учебной деятельности учащихся на уроке / Т.А. Хелем // Сов. педагогика. – 1959. – № 3. – С. 130–135.
485. *Холодная М.А.* Интеллектуальное воспитание личности в условиях современного школьного образования / М.А. Холодная // Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск–Москва, 1997. – С. 289–351.
486. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная – М.–Томск : Изд-во Том. ун-та.; М. : Барс, 1997. – 392 с.
487. *Хуторской А.В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
488. *Хуторской А.В.* Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

489. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 269 с.
490. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – М.: Интерпракс, 1994. – 156 с.
491. *Чуприкова Н.И.* Затормозила ли павловская концепция развитие отечественных наук о поведении / Н.И. Чуприкова // *Вопр. психологии.* – 1990. – № 1. – С. 117–124.
492. *Чуприкова Н.И.* Открытое письмо в редакцию журнала «Вопросы психологии» / Н.И. Чуприкова // *Вопр. психологии.* – 1989. – № 4. – С. 180–181.
493. *Чуприкова Н.И.* Умственное развитие и обучение: психологические основы развивающего обучения / Н.И. Чуприкова. – М.: АО «Столетие», 1994. – 192 с.
494. *Шадриков В.Д.* О реальной добродетельной педагогике / В.Д. Шадриков // *Сов. педагогика.* – 1991. – № 7. – С. 43–48.
495. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
496. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
497. *Шамова Т.И.* Влияние действий учащихся на усвоение знаний: на материале опытной работы учителей Новосибирской области / Т.И. Шамова // *Сов. педагогика.* – 1969. – № 11. – С. 39–49.
498. *Шамова Т.И.* К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности учащихся / Т.И. Шамова // *Сов. педагогика.* – 1971. – № 10. – С. 18–25.
499. *Шамова Т.И.* Формирование познавательной самостоятельности школьников / Т.И. Шамова // *Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе усвоения системы ведущих знаний и способов деятельности.* – М., 1975. – С. 5–19.
500. *Шапоринский С.А.* К вопросу о методах обучения / С.А. Шапоринский // *Сов. педагогика.* – 1958. – № 2. – С. 116–122.

501. Шапоринский С.А. К проблеме взаимоотношения научного познания и обучения / С.А. Шапоринский // Сов. педагогика. – 1966. – № 12. – С. 45–49.
502. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание / С.А. Шапоринский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
503. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки: из опыта работы школ г. Донецка / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1980. – 132 с.
504. Шимбирев П.Н. «Вопросы советской дидактики» / П.Н. Шимбирев // Сов. педагогика. – 1951. – № 2. – С. 105–115.
505. Шимбирев П.Н. О принципах обучения и возрастных особенностях школьников / П.Н. Шимбирев // Сов. педагогика. – 1950. – № 2. – С. 31–44.
506. Шимбирев П.Н. Педагогика / П.Н. Шимбирев. – М., 1934.
507. Шимбирев П.Н. Педагогика : Учебник для пед. ин-тов / П.Н. Шимбирев, И.Т. Огородников. – М., 1954.
508. Штоф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штоф. – М.–Л. : Наука, 1966. – 301 с.
509. Шубинский В.С. Развивают ли методы исследований? / В.С. Шубинский // Сов. педагогика. – 1991. – № 7. – С. 48–52.
510. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М., 1989. – С. 177–199.
511. Эльконин Д.Б. О теории начального обучения / Д.Б. Эльконин // Народное образование. – 1963. – № 4. – С. 18–25.
512. Эльконин Д.Б. Психологическое исследование усвоения знаний в начальной школе / Д.Б. Эльконин // Сов. педагогика. – 1961. – № 9. – С. 22–32.
513. Эрдниев П.М. Взаимно-обратные действия в арифметике / П.М. Эрдниев. – М.: Просвещение, 1969. – 335 с.
514. Эрдниев П.М. Кибернетические понятия и проблемы дидактики / П.М. Эрдниев // Сов. педагогика. – 1963. – № 11. – С. 104–117.

515. *Эрдниев П.М.* О научных основах построения системы упражнений / П.М. Эрдниев // Сов. педагогика. – 1962. – № 7. – С. 27–38.

516. *Эрдниев П.М.* О построении курса арифметики в начальной школе / П.М. Эрдниев // Сов. педагогика. – 1965. – № 3. – С. 25–29.

517. *Эрдниев П.М.* Системность знаний и укрупнение дидактических единиц / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев // Сов. педагогика. – 1975. – № 7. – С. 72–80.

518. *Якиманская И.С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 1996. – 164 с.

519. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

520. *Якиманская И.С.* Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1994. – № 2. – С. 64–77.

521. *Янцов А.И.* О методическом построении учебников по предметам естественнонаучного цикла / А.И. Янцов // Сов. педагогика. – 1967. – № 3. – С. 89–97.

522. *Ярошевский М.Г.* Психологическое познание как деятельность / М.Г. Ярошевский // *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. – М., 1998. – С. 25–98.

523. *Ярошевский М.Г.* Трехаспектность науки и проблемы научной школы / М.Г. Ярошевский // Социально-психологические проблемы науки / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1973. – С. 57–78.