

ОБУЧЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ПОЗИЦИИ И УРОВНИ ПОЗНАНИЯ

Рязанов Вячеслав Александрович,

учитель русского языка и литературы (г. Кемерово), e-mail: v.a.r.71@yandex.ru

СТАТЬЯ ПОСВЯЩЕНА АКТУАЛЬНЫМ ПРОБЛЕМАМ СТАНОВЛЕНИЯ ДИДАКТИКИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ НАУКИ. ПРОВОДИТСЯ СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРЁХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ТОЧЕК ЗРЕНИЯ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИДАКТИЧЕСКОЙ. КАЖДАЯ ИЗ ЭТИХ ПОЗИЦИЙ РАССМАТРИВАЕТСЯ НА ТРЁХ УРОВНЯХ АБСТРАКЦИИ: ФИЛОСОФСКОМ, КОНЦЕПТУАЛЬНОМ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ.

• обучение • дидактика • дидактическая позиция • уровни абстракции • дидактическое отношение • взаимодействие

Обучение как объект научного познания продолжает фокусировать на себе внимание исследователей. Дискуссии по проблемам дидактики (теории обучения) продолжаются на площадках научных конференций, на страницах печати [20, 22, 28, 29, 31, 42 и др.]. Об устойчивом интересе к проблемам дидактики красноречиво говорит тот факт, что почти одновременно на территории России прошли два крупных мероприятия: I Международная научная конференция «Современная дидактика» (Москва, 15–16 ноября 2018 г.) и XI Научно-методическая конференция «Современная дидактика и качество образования» (Красноярск, 24–25 января 2019 г.).

Отсутствие единства во взглядах учёных на процесс обучения объясняется в первую очередь тем, что данный объект рассматривается с разных ракурсов и по-разному

определяются его границы. Покажем эти различия во взглядах исследователей, используя схему (рис. 1).

На схеме в центре треугольника условно обозначена простейшая структура обучения в виде

трёх отношений: «учитель — ученик» — **У — у**, «учитель — содержание образования» — **У — с** и «ученик — содержание образования» — **у — с**.

Углы треугольника на схеме фиксируют разные исследовательские позиции, точки зрения на обучение, которые условно обозначим как **П¹** — позиция педагога, **П²** — позиция психолога и **Д** — позиция дидакта¹.

С педагогической точки зрения в обучении наибольший интерес исследователя вызывает учитель как субъект педагогической (преподавательской) деятельности, где он работает с содержанием образования по его развёртыванию. Таким образом, принципиальная структурная схема обучения, с точки зрения педагога, может быть сведена к отношению «учитель — содержание образования» (**У — с**). Очевидно, здесь мы имеем дело не со структурой обучения, а, скорее, со структурой преподавания.

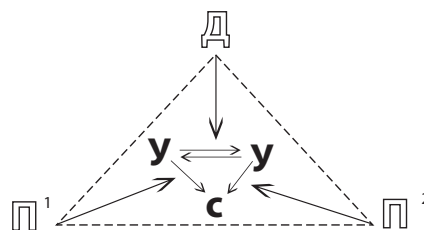


Рис. 1. Позиции исследования обучения

¹ В данном случае речь идёт только об исследовательских позициях. Не нужно путать педагога-исследователя с педагогом-практиком, психолога-исследователя — с практикующим психологом, дидакта-исследователя — с дидактом-практиком.

² Наверное, правильнее было бы назвать эту точку зрения «педологической» (педолог — раздел психологии, изучающий вопросы детского развития).

С психологической точки зрения² особое внимание уделяется ученику как субъекту учебной (учебно-познавательной) деятельности (учения), где он работает с учебным материалом³ по его свёртыванию, конвертации или, проще говоря, усвоению. Таким образом, принципиальная структурная схема обучения, с точки зрения психолога, может быть сведена к отношению «*ученик — содержание образования*» (у — с). В данном случае правомернее было бы говорить не о структуре обучения, а о структуре учения.

И в первом, и во втором случаях объектом исследования становится фактически деятельность того или иного субъекта.

Специфика позиции дидакта (Д) заключается в том, что с этого угла зрения внимание исследователя направлено исключительно на отношение «*учитель — ученик*». Оно-то и является объектом дидактического исследования. Это отношение (взаимодействие) «*учитель — ученик*», с точки зрения дидакта, есть минимальная, далее неделимая структурная единица обучения. Дидакту важны не субъекты, участвующие в этом процессе (как бы это прискорбно ни звучало), и не их деятельность (преподавание и учение) в отдельности и даже вместе взятые, а то, что происходит между ними в момент их взаимодействия. Таким образом, принципиальная структурная схема обучения, с точки зрения дидакта, сводится к отношению «*учитель — ученик*» (У — у).

Анализ литературы по теории обучения показывает, что всю её можно условно разделить на две группы исследований: *психолого-педагогические* и *дидактические*.

В работах *психолого-педагогического* направления две позиции — психологическая и педагогическая — переплетаются. При этом легко заметить, что при рассмотрении процесса обучения исследователи делают разные акценты, занимая в этом психолого-педагогическом диапазоне разные положения. Так, в одном случае исследователь занимает педагогическую позицию, поскольку его внимание акцентируется на фигуре учителя и его педагогической деятельности. Эта позиция хорошо читается в самих определениях понятия «обучение», где исследователями подчёркивается доминирующая роль педагога: обучение — это

«вооружение учащихся знаниями, умениями» [32, 38], «руководство учебной деятельностью» [33], «передача (трансляция) опыта» [14, 15, 41, 43], «организация деятельности обучающихся» [11, 45, 46] и т.п.

В другом случае, наоборот, исследователь прочно стоит на психологической позиции и особо выделяет фигуру ученика и его деятельность. Поэтому обучение в таких работах определяется как «учебная (учебно-познавательная) деятельность ученика» [1, 3, 44].

Основная же часть литературы психолого-педагогического направления состоит из работ, в которых исследователи стремятся преодолеть ограничения крайних точек зрения и, никого особо не выделяя из субъектов процесса обучения, подчёркивают их равноправное положение. Отсюда, надо полагать, и появление таких определений понятию «обучение», как: «совокупность действий учителя и учащихся» [17, 30], «совместная деятельность» [4, 5, 25, 37], «взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся» [26, 29], «организационно-функциональное единство преподавания и учения» [2] и др.

Однако попытки исследователей совместить два разных угла зрения (педагогический и психологический) и свести их в одну точку, из которой можно было бы видеть «взаимосвязанную деятельность», не позволяют им охватить весь процесс обучения в целом. Ведь, строго говоря, во всех психолого-педагогических работах обнаруживается не один объект исследования, а два, что крайне затрудняет положение исследователя, вынужденного занимать то педагогическую позицию, то психологическую, постоянно «перепрыгивая» с одного объекта исследования на другой и обратно.

Чтобы охватить весь процесс обучения в целом, исследователю нужно полностью поменять позицию и посмотреть на процесс обучения с точки зрения дидакта, т.е. как на взаимодействие субъектов.

Кроме различий в занимаемых позициях по отношению к объекту исследования есть ещё одно очень важное обстоятельство, порождающее

³ Для ученика содержание образования предьявляется в виде учебного материала.

разногласия учёных. Оно заключается в том, что обучение зачастую рассматривается ими на разных уровнях абстракции, но при сопоставлении точек зрения этот момент не учитывается, поскольку не всегда осознаётся. Это приводит к тому, что исследователи, казалось бы, говорят об одном и том же явлении, но представляют его специфику совершенно по-разному.

Попробуем увидеть, как меняется позиция каждого из выделенных нами исследователей — педагога, психолога и дидакта — на разных уровнях научного познания. Выделим условно три уровня абстракции: философский (общеметодологический), концептуальный (теоретический) и технологический (процессуальный).

Педагогическая позиция

На *философском (общеметодологическом) уровне* сущность обучения, с точки зрения педагога, видится как педагогическая деятельность учителя (преподавание).

На *концептуальном уровне* обучение как педагогическая деятельность (преподавание) представляется определённой педагогической системой или системой работы учителя (преподавателя). Например, принято говорить о педагогических системах В.Ф. Шаталова, Н.П. Гузика, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой и др.

На *технологическом уровне* в рамках определённой педагогической системы реализуются те или иные методики преподавания. Например, методики: раннего и интенсивного обучения грамоте (Н.А. Зайцев), укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев), преподавания математики на основе решения задач (Р.Г. Хазанкин), индивидуального обучения математике (Ю.А. Макаров) и др.

Психологическая позиция

На *философском (общеметодологическом) уровне* сущность обучения, с точки зрения психолога, видится как учебная или учебно-познавательная деятельность ученика (учение).

На *концептуальном уровне* обучение как учебная деятельность (учение) представляется определённой учебно-познавательной системой или системой работы ученика.

Здесь можно вспомнить систему поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), систему развивающего обучения (Л.В. Занков), когнитивную систему учения Д. Брукнера — С. Пайперта, систему содержательного обобщения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

На *технологическом уровне* в рамках определённой учебно-познавательной системы реализуются те или иные методы (способы) усвоения содержания, которые в целом соответствуют методам познания (индуктивные, дедуктивные, репродуктивные, поисковые и т.д.).

Дидактическая позиция

На *уровне философского и общеметодологического обобщения* обучение представляется как взаимодействие между людьми. Какова природа и каковы формы существования этого взаимодействия? Именно эти вопросы становятся важнейшими для дидакта, который исследует обучение как целостное социальное явление.

На *концептуальном уровне* познания дидакт становится в некотором роде моделистом-конструктором. Объект его исследования на этом уровне обретает более конкретные очертания. Опираясь на знания более высокого порядка, т.е. на знание того, как в принципе может осуществляться обучение и в каких формах, дидакт исследует различные модели (системы) дидактического взаимодействия, действовавшие ранее и функционирующие сегодня, а также конструирует новые. Вероятно, на этом уровне исследователь может сделать предметом своего внимания генезис обучения, выявляя при этом закономерности появления и доминирования тех или иных дидактических конструктов в тот или иной исторический период, а также механизмы перехода обучения из одного исторического состояния в другое.

Следующий — *технологический* — уровень дидактического познания обучения даёт

Таблица 1

Уровень научного познания	Позиция исследования		
	Педагогическая (педагог)	Психологическая (психолог)	Дидактическая (дидакт)
Философский (общеметодологический)	Преподавательская деятельность	Учебная деятельность	Взаимодействие (общение) ⁴ учителя и ученика
Концептуальный	Педагогическая система (система преподавания)	Учебно-познавательная система (система учения)	Система обучения
Технологический	Методика преподавания	Метод (способ) усвоения	Технология обучения

исследователю возможность максимально приблизиться к практике обучения (но не спуститься в неё окончательно, став дидактом-практиком) и увидеть в ней, каким образом в рамках той или иной модели (системы) обучения реализуется технология процесса взаимодействия его субъектов со всеми её составляющими элементами (этапами, звеньями). Можно сказать, что на этом уровне дидакт становится технологом.

Таким образом, конкретный исследователь, удерживая в целом дидактическую позицию, может, соответственно, выступать в нескольких ипостасях: как дидакт-методолог, дидакт-конструктор и дидакт-технолог. Если дидактические конструкты (*концептуальный уровень*) рассматриваются в историческом плане, то здесь, видимо, можно говорить ещё и о таком качестве исследователя, как дидакт-историк.

Если рассмотренные исследовательские позиции (дидакта, педагога и психолога) объединить и представить на всех трёх уровнях, то получится следующая сводная таблица (табл. 1).

Данная таблица показывает, что для педагога объектом исследования является учитель и его преподавательская деятельность, т.е. процесс преподавания. Для психолога объектом исследования является ученик и его учебная деятельность, т.е. процесс учения. Обе эти позиции выхватывают из обучения лишь отдельные его стороны. Объектом исследования дидакта является обучение, взятое в целом, т.е. как взаимодействие учителя и ученика. Таким образом, строго говоря, обучение является объектом научного познания только дидактики.

В данном контексте становятся более ясны основания различения понятий «*процесс обучения*» и «*учебный процесс*». Процесс обучения обозначает дидактическое отношение, т.е. взаимодействие учителя и ученика, тогда как учебный процесс — это учение (в просторечии — *учёба*), т.е. деятельность ученика в овладении знаниями, умениями и навыками [40].

Отметим здесь ещё один важный нюанс в употреблении понятий «*обучение*» и «*процесс обучения*». На взгляд автора статьи, последнее лучше использовать тогда, когда обучение рассматривается на технологическом уровне (см. табл. 1), где необходимо подчеркнуть процессуальную сущность обучения⁵. Если на философском и концептуальном уровнях обучение представляется как явление, как социальное со-бытие речевого взаимодействия людей, то на технологическом уровне это речевое взаимодействие разворачивается во времени и в этой динамике жизни оказывается уже особым образом организованным процессом со всеми свойственными всякому процессу атрибутами (этапами, звеньями, переходами).

Таблица 1 также демонстрирует, что вопросы методического характера с дидактической позицией не рассматриваются, поскольку находятся в области интересов педагога. Интересы дидакта

⁴ И. Кант в «Критике чистого разума» (1781), классифицируя категории, которыми должна оперировать трансцендентальная логика, определил категорию «общение» как взаимодействие между действующим и подвергающимся воздействию. «Отношение между субстанциями, — говорил Кант, — когда одна из них заключает в себе определения, основание которых содержится в другой, есть отношение влияния; а если это отношение таково, что основание определений одного находится в другом и наоборот, то это есть отношение общения, или взаимодействие» [13, с. 210].

⁵ Для обозначения процессуальной сущности обучения Ю.К. Бабанский использует понятие «операционно-деятельностный компонент» [34, с. 135].

лежат в области систем (моделей) и технологий обучения⁶.

В этой связи предложение некоторых учёных допустить наличие в дидактическом знании разных определений обучения означает, по сути, смешение разных позиций, принципиальное различие которых было рассмотрено ранее в этой статье. Заметим, что подобного рода попытки смешения позиций осуществляются уже давно и, увы, безрезультатно. Нежизнеспособные гибридные соединения, эклектизмы можно найти, например, в работах [12, 16, 19, 24, 39 и др.].

Рассмотрение обучения на разных уровнях абстракции даёт понимание того, что и структура обучения также может быть представлена на каждом из указанных уровней по-разному. Так, на философском уровне структура обучения сводится к простейшему отношению «учитель — ученик». На концептуальном уровне структура обучения представляет собой дидактическую конструкцию, элементами которой являются те или иные формы существования обучения. На технологическом уровне обучение рассматривается как процесс, поэтому структура обучения представляется здесь как структура процесса, т.е. как совокупность последовательных операций, направленных на достижение определённого результата.

Продолжая анализ литературы с учётом отмеченной выше специфики дидактической позиции, можно сказать, что выйти на дидактическую позицию частично удалось В.В. Краевскому [15], И.Я. Лернеру [18] и Ю.К. Бабанскому [34]. На наш взгляд, они сделали этот шаг только на первоначальном этапе, когда определялись границы объекта исследования. Верно выделив взаимодействие как объект дидактического исследования, они всё же не смогли раскрыть его материальную природу, что в результате привело

⁶ Здесь мы сходимся с В.В. Краевским, который представлял специфические черты отражения явлений обучения на разных уровнях: на уровне педагогики, на уровне дидактики, на уровне методики и на уровне психологии. Как видим, методика и дидактика у В.В. Краевского образуют разные уровни исследования [15, с. 52].

к некоторому смешению их точек зрения в сторону педагогики и психологии. По этому же пути пошли и другие исследователи, остановившись

в полушаге от раскрытия сущности обучения и его природы [14, 35, 36, 47].

Наиболее полно и последовательно *дидактическая позиция* представлена в работах В.К. Дьяченко [6, 8–10 и др.]. Причём нужно отметить, что своё исследование обучения В.К. Дьяченко осуществил на всех указанных выше уровнях, побывав во всех ипостасях учёного. На философском уровне в качестве диакта-методолога В.К. Дьяченко раскрыл сущность и материальную природу обучения, а также последовательно вывел из сущности обучения все основные понятия дидактики: формы существования (организации) обучения, организационную структуру процесса обучения, методы обучения, принципы обучения и др. На концептуальном уровне в качестве диакта-конструктора и одновременно историка В.К. Дьяченко проанализировал основные дидактические модели (системы), реализуемые в прошлом и в настоящем, и обнаружил закономерность исторического развития обучения, связанную с качественным изменением его организационной структуры. На основе выявленной закономерности учёный определил основное направление дальнейшего развития обучения и разработал новую модель обучения, которую назвал демократической системой обучения по способностям. Наконец, на технологическом уровне в качестве диакта-технолога В.К. Дьяченко детально проработал технологию обучения, соответствующую новой дидактической модели. Подробное описание этой технологии в двух её вариантах (красноярском и лангепасском) см. в его книге [7].

Итак, предложенное в данной статье понимание специфики разных позиций в исследовании обучения, полагаем, снимает вопрос о том, может ли дидактика стать самостоятельной наукой или ей суждено оставаться в лоне психолого-педагогической антропологии.

Да, сегодня дидактика переживает исторический момент своего созревания, когда из донаучного состояния она переходит в состояние полноценной самостоятельной научной дисциплины со своим объектом и методами исследования. Но для того чтобы не затянуть этот переходный период взросления на длительное время, дидактике

необходимо решительно и определённо отмежеваться от своих давних спутниц — педагогики и психологии, что, конечно, вовсе не означает полного разрыва отношений с ними. Отделяя себя от педагогики и психологии, дидактика лишь предлагает им разделить полномочия и ответственность за свои участки работы, с тем, чтобы уже на более высоком научном уровне вести сотрудничество и решать сообща актуальные задачи современного образования. □

Литература

1. *Алексеев М.Н.* Учебное и научное познание // Результаты новых исследований в педагогике: сборник научных работ НИИ общей педагогики АПН СССР. — М., 1977. — 102 с.
2. *Андреев М.* Процесът на обучението. Дидактика / на болг. — София: Университетско издателство «Св. Климент Охридски», 1996. — 423 с.
3. *Баранов С.П.* Сущность процесса обучения: учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1981. — 143 с.
4. *Борытко Н.М.* Теория обучения: учебник для студентов пед. вузов. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. — 70 с.
5. Дидактика / пер. с нем.; под ред. И.Н. Казанцева. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. — 287 с.
6. *Дьяченко В.К.* Дидактика. В 2-х т. — М.: Народное образование, 2006.
7. *Дьяченко В.К.* Новая педагогическая технология и её звенья. Демократическая система обучения по способностям. — Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1994. — 182 с.
8. *Дьяченко В.К.* Общие формы организации процесса обучения. [— Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1984. — 184 с.
9. *Дьяченко В.К.* Организационная структура учебного процесса и её развитие. — М.: Педагогика, 1989. — 160 с.
10. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы: книга для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 192 с.
11. *Загвязинский В.И.* Теория обучения. Современная интерпретация: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2001. — 192 с.
12. *Ильина Т.А.* Педагогика: Курс лекций. — М.: Просвещение, 1984. — 495 с.
13. *Кант И.* Сочинения. В 8-ми т. Том 3. — М.: Чоро, 1994. — 741 с.
14. *Клингберг Л.* Проблемы теории обучения. — М.: Педагогика, 1984.
15. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения. (Методологический анализ). — М.: Педагогика, 1977. — 264 с.
16. *Кукушин В.С.* Теория и методика обучения. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. — 476 с.
17. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики: пер. с польск. — М.: Высшая школа, 1986. — 367 с.
18. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
19. *Лихачев Б.Т.* Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Владос, 2010. — 647 с.
20. *Логвинов И.И.* Актуальные проблемы современной дидактики (полемика суждения). — М.: Моск. психолого-соц. ун-т; Воронеж: МО-ДЭК, 2013. — 152 с.
21. *Макаров Ю.А.* Технология индивидуального обучения математике. — М.: РИПК-РО, 1991. — 118 с.
22. *Мкртчян М.А.* О проблемах дидактики и дидактов // Коллективный способ обучения. — 2014. — № 14. — С. 3–11.
23. *Мкртчян М.А.* Проблемы становления и развития современной дидактики // Коллективный способ обучения. — 2010. — № 11. — С. 3–13.
24. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. — М.: Высшая школа, 1990. — 383 с.
25. *Оконь В.* Процесс обучения / пер. с польск.; под ред. М.А. Данилова. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1962. — 170 с.
26. *Онищук В.А.* Урок в современной школе: пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1981. — 191 с.
27. *Осмоловская И.М.* Дидактика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям. — 2-е изд., стёр. — М.: Академия, 2008. — 238 с.
28. *Осмоловская И.М.* Роль дидактических исследований в инновационном развитии образования // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2012. — № 5(8). — С. 25–37.

29. Осмоловская И.М. Является ли дидактика наукой? // Проблемы современного образования. — 2013. — № 5. — С. 197–204.
30. Основы дидактики / под ред. Б.П. Есипова. — М.: Просвещение, 1967. — 472 с.
31. Остапенко А.А. Как «новую дидактику» В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики? // Школьные технологии. — 2014. — № 2. — С. 158–168.
32. Педагогика: учебное пособие для пед. высших уч. заведений и ун-тов / под ред. И.А. Каирова. — М., 1948. — 462 с.
33. Педагогика школы: учебное пособие для пед. ин-тов / под ред. И.Т. Огородникова. — М.: Просвещение, 1978. — 320 с.
34. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1983. — 608 с.
35. Педагогика: учебник для студентов педагогических учебных заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 608 с.
36. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов пед. вузов. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — М.: Владос, 1999. — 576 с.
37. Российская педагогическая энциклопедия. [Электронный ресурс] В 2 т. Т. 2 / под ред. В.В. Давыдова. — М.: Большая педагогическая энциклопедия, — 1999. Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/14.php
38. Ситаров В.А. Дидактика: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Академия, 2004. — 368 с.
39. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2011. — 308 с.
40. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 т. — М.: АСТ, 2005.
41. Седова Л.Н., Штых И.В. Теория обучения: учебное пособие. — М.: Высшее образование, 2006. — 175 с.
42. Современная дидактика и качество образования. Проблемы и решения новой школы: материалы научно-методической конференции, Красноярск, 21–23 января, 2010 г. / под ред. П.А. Сергоманова, И.Г. Литвинской, М.В. Миновой. — Красноярск, 2010. — 136 с.
43. Соловцова И.А. Общие основы педагогики: учебник для студентов педагогических вузов / И.А. Соловцова, Н.М. Борытко; под ред. Н.М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. — 60 с.
44. Сорокин Н.А. Дидактика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1974. — 222 с.
45. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/
46. Харламов И.Ф. Педагогика: учебное пособие — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 2004. — 520 с.
47. Хуторской А.В. Дидактика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. — СПб.: Питер, 2017. — 720 с.
48. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учебное пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.

Literatura

1. Alekseev M.N. Uchebnoe i nauchnoe poznanie // Rezul'taty novyh issledovanij v pedagogike: sbornik nauchnyh rabot NII obshchej pedagogiki APN SSSR. — M., 1977. — 102 s.
2. Andreev M. Proces't na obuchenieto. Didaktika / na bolg. — Sofiya: Universitetsko izdatelstvo «Sv. Kliment Ohridski», 1996. — 423 s.
3. Baranov S.P. Sushchnost' processa obucheniya: uchebnoe posobie po speckursu dlya studentov ped. in-tov. — M.: Prosveshchenie, 1981. — 143 s.
4. Borytko N.M. Teoriya obucheniya: uchebnik dlya studentov ped. vuzov. — Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2006. — 70 s.
5. Didaktika / per. s nem.; pod red. I.N. Kazanceva. — M.: Izd-vo APN RSFSR, 1959. — 287 s.
6. D'yachenko V.K. Didaktika. V 2-h t. — M.: Narodnoe obrazovanie, 2006.
7. D'yachenko V.K. Novaya pedagogicheskaya tekhnologiya i eyo zven'ya. Demokraticheskaya sistema obucheniya po sposobnostyam. — Krasnoyarsk: Izd-vo Krasnoyar.un-ta, 1994. — 182 s.

8. *D'yachenko V.K.* Obshchie formy organizatsii processa obucheniya. [— Krasnoyarsk: Izd-vo Krasnoyarsk. un-ta, 1984. — 184 s.
9. *D'yachenko V.K.* Organizatsionnaya struktura uchebnogo processa i eyo razvitiye. — M.: Pedagogika, 1989. — 160 s.
10. *D'yachenko V.K.* Sotrudnichestvo v obuchenii. O kollektivnom sposobe uchebnoj raboty: kniga dlya uchitelya. — M.: Prosveshchenie, 1991. — 192 s.
11. *Zagvyazinskij V.I.* Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretatsiya: uchebnoe posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb.zavedenij. — M.: Akademiya, 2001. — 192 s.
12. *Il'ina T.A.* Pedagogika: Kurs lekcij. — M.: Prosveshchenie, 1984. — 495 s.
13. *Kant I.* Sochineniya. V 8-mi t. Tom 3. — M.: Choro, 1994. — 741 s.
14. *Klingberg L.* Problemy teorii obucheniya. — M.: Pedagogika, 1984.
15. *Kraevskij V.V.* Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya. (Metodologicheskij analiz). — M.: Pedagogika, 1977. — 264 s.
16. *Kukushin V.S.* Teoriya i metodika obucheniya. — Rostov-na-Donu: Feniks, 2005. — 476 s.
17. *Kupisevich Ch.* Osnovy obshchej didaktiki: per. s pol'sk. — M.: Vysshaya shkola, 1986. — 367 s.
18. *Lerner I.Ya.* Process obucheniya i ego zakonmernosti. — M.: Znanie, 1980. — 96 s.
19. *Lihachev B.T.* Pedagogika: kurs lekcij / B.T. Lihachev; pod red. V.A. Slastenina. — M.: Vlados, 2010. — 647 s.
20. *Logvinov I.I.* Aktual'nye problemy sovremennoj didaktiki (polemicheskie rassuzhdeniya). — M.: Mosk. psihologo-soc. un-t; Voronezh: MO-DEHK, 2013. — 152 s.
21. *Makarov Yu.A.* Tekhnologiya individual'nogo obucheniya matematike. — M.: RIPKRO, 1991. — 118 s.
22. *Mkrtchyan M.A.* O problemah didaktiki i didaktov // Kollektivnyj sposob obucheniya. — 2014. — № 14. — S. 3–11.
23. *Mkrtchyan M.A.* Problemy stanovleniya i razvitiya sovremennoj didaktiki // Kollektivnyj sposob obucheniya. — 2010. — № 11. — S. 3–13.
24. *Okon' V.* Vvedenie v obshchuyu didaktiku. — M.: Vysshaya shkola, 1990. — 383 s.
25. *Okon' V.* Process obucheniya / per. s pol'sk.; pod red. M.A. Danilova. — M.: Gosudarsvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR, 1962. — 170 s.
26. *Onishchuk V.A.* Urok v sovremennoj shkole: posobie dlya uchitelej. — M.: Prosveshchenie, 1981. — 191 s.
27. *Osmolovskaya I.M.* Didaktika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchihsya po pedagogicheskim special'nostyam. — 2-e izd., ster. — M.: Akademiya, 2008. — 238 s.
28. *Osmolovskaya I.M.* Rol' didakticheskikh issledovanij v innovacionnom razvitiit obrazovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. — 2012. — № 5(8). — S. 25–37.
29. *Osmolovskaya I.M.* YAvlyaetsya li didaktika naukoj? // Problemy sovremennogo obrazovaniya. — 2013. — № 5. — S. 197–204.
30. Osnovy didaktiki / pod red. B.P. Esipova. — M.: Prosveshchenie, 1967. — 472 s.
31. *Ostapenko A.A.* Kak «novuyu didaktiku» V.K. D'yachenko i M.A. Mkrtchyan vpiSATv ryhloe telo nauchnoj pedagogiki? // SHkol'nye tekhnologii. — 2014. — № 2. — S. 158–168.
32. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya ped. vysshih uch. zavedenij i un-tov / pod red. I.A. Kairova. — M., 1948. — 462 s.
33. Pedagogika shkoly: uchebnoe posobie dlya ped. in-tov / pod red. I.T. Ogorodnikova. — M.: Prosveshchenie, 1978. — 320 s.
34. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov ped. in-tov / pod red. Yu.K. Babanskogo. — M.: Prosveshchenie, 1983. — 608 s.
35. Pedagogika: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij / pod red. P.I. PidkasiSTogo. — M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2004. — 608 s.
36. *Podlasyj I.P.* Pedagogika. Novyj kurs: uchebnik dlya studentov ped. vuzov. V 2 kn. Kn. 1. Obshchie osnovy. Process obucheniya. — M.: Vlados, 1999. — 576 s.
37. Rossijskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya. [EHlektronnyj resurs] V 2 t. T. 2 / pod red. V.V. Davydova. — M.: Bol'shaya pedagogicheskaya ehnciklopediya, — 1999. Rezhim dostupa: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/14.php
38. *Sitarov V.A.* Didaktika: uchebnoe posobie dlya studentov vyssh. ped. uch.yob. zavedenij / pod red. V.A. Slastenina. — 2-e izd., stereotip. — M.: Akademiya, 2004. — 368 s.
39. *Slastonin V.A., Isayev I.F., Shiyarov Ye.N.* Pedagogika: uchebnik dlya studentov vysshikh ped. ucheb. zavedenij. — M.: Akademiya, 2011. — 308 s.

40. *Yefremova T.F.* Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka. V 3 t. — M.: AST, 2005.
41. *Sedova L.N., Shtykh I.V.* Teoriya obucheniya: uchebnoye posobiye. — M.: Vysseye obrazovaniye, 2006. — 175 s.
42. Sovremennaya didaktika i kachestvo obrazovaniya. Problemy i resheniya novoy shkoly: materialy nauchno-metodicheskoy konferentsii, Krasnoyarsk, 21–23 yanvarya, 2010 g. / pod red. P.A. Sergomanova, I.G. Litvinskoy, M.V. Minovoy. — Krasnoyarsk, 2010. — 136 s.
43. *Solovtsova I.A.* Obshchiye osnovy pedagogiki: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov / I.A. Solovtsova, N.M. Borytko; pod red. N.M. Borytko. — Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2006. — 60 s.
44. *Sorokin N.A.* Didaktika: uchebnoye posobiye dlya studentov ped. in-tov. — M.: Prosveshcheniye, 1974. — 222 s.
45. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 25.12.2018) «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs] / Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0-c3ee7a/
46. *Kharlamov I.F.* Pedagogika: uchebnoye posobiye — 4-ye izd., pererab. i dop. — M.: Gardariki, 2004. — 520 s.
47. *Khutorskoy A.V.* Didaktika: uchebnik dlya vuzov. Standart tret'yego pokoleniya. — SPb.: Piter, 2017. — 720 s.
48. *Shchukina G.I.* Aktivizatsiya poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya v uchebnom protsesse: uchebnoye posobiye dlya studentov ped. in-tov. — M.: Prosveshcheniye, 1979. — 160 s.