

УДК 37.02

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (№ 14-18-02520)

Дегтярев Сергей Николаевич
Кандидат педагогических наук
Тюменский государственный университет

ТИПЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ: ОТ СУБЪЕКТА УЧЕНИЯ К СУБЪЕКТУ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье изложены результаты теоретического исследования разных типов развивающего обучения, реализуемых в практике российских школ. Анализируются отношения, различия, общее субъектного, личностно и креативно ориентированного обучения. Выделена и обоснована роль креативно ориентированного обучения в развитии личности учащегося, как типа обучения, наиболее востребованного в современной школе на старшей ступени. Материалы статьи могут быть использованы в высшей школе для обновления содержания педагогического образования, повышения уровня психолого-педагогической компетентности учителей школ.

Ключевые слова: развивающее обучение, креативно ориентированное обучение, личность, субъект, учебная деятельность.

Sergey Degtyarev
Ph.D. (Pedagogy)
Tyumen State University

TYPES OF DEVELOPING TEACHING IN THE RUSSIAN SCHOOL: FROM THE SUBJECT OF STUDYING TO THE SUBJECT OF CREATIVE ACTIVITY

The article presents the results of theoretical research of different types of developing teaching, realized in the practice of Russian schools. The article analyses relationships, differences, common things of subjective, personal and creative oriented

teaching. The role of creative oriented teaching in the development of pupil's personality is defined and generalized as a type of studying as the most demanded in the modern school at the high stage. The materials of this article can be used in the high school for upgrading of the content of pedagogic education, for increasing of the level of psychological-pedagogic competence of school teachers.

Key words: developing teaching, creative oriented teaching, personality, subject, studying activity.

Развивающее обучение в массовом педагогическом сознании традиционно ассоциируется с получившими распространение в начальной школе дидактическими системами Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, построенными на культурно-исторической теории Л. С. Выготского, с педагогическим опытом Ш. А. Амонашвили, направленном на развитие личности на основе гуманизации отношений и знаний, теорией планомерного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной.

В средней и старшей школе развивающий контекст в первую очередь связывают с технологией проблемного обучения А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, организацией проектной, исследовательской деятельности, приводящей к качественным изменениям интеллектуально-познавательной сферы личности. Однако нельзя не отнести к развивающему обучению целый пласт педагогического опыта, который, может, и не отвечает некоторым представлениям о развивающем обучении, той же теории учебной деятельности и ее субъекта, но все же представляет собой педагогические системы развития личности. В качестве примера можно привести авторские школы В. А. Сухомлинского, Е. А. Ямбурга, А. Н. Тубельского, опыт В. Ф. Шаталова, С. Н. Лысенковой, И. П. Волкова, Е. Н. Ильина, Т. И. Гончаровой и других педагогов, получивших признание в педагогической сфере как в России, так и за ее пределами. В педагогике уже давно обозначена проблема определения типов развивающего обучения и соотношения их с этапами развития учащихся и

ведущими психическими новообразованиями, определяющими специфику методических подходов на различных ступенях обучения. Выделение и обоснование в качестве ведущего критерия развивающего обучения субъекта деятельности и его развитие является задачей нашего теоретического исследования.

Можем ли мы считать, что любое обучение является развивающим? Подобной точки зрения придерживается, например, И. С. Якиманская [10]. Все же данное утверждение является спорным. Если признать, что любые педагогические действия приводят к развитию, то термин «развивающее обучение» теряет смысл: все, что ни делай, все развивает. Развитие личности учащегося, конечно же, происходит. Но какова в этом роль обучения, роль социума, семьи, самостоятельной работы ребенка? Развивающее обучение приобретает смысл, если его четко отличить от обучения формирующего, что и было сделано В. В. Давыдовым, Д. Б. Элькониным в теории учебной деятельности и ее субъекта. Теоретической основой выделения развивающего обучения как особого типа обучения являются предложенные В. В. Давыдовым показатели, которые определяют конкретные условия его реализации. Главные из показателей - наличие психических новообразований, которые возникают и развиваются в конкретном возрастном периоде, выделение ведущей деятельности, определяющей возникновение и развитие соответствующих новообразований, определение содержания и способов совместного осуществления ведущей деятельности и ее связей с другими ее видами [3, с. 38]. Однако получается, что удовлетворяют перечисленным условиям определения обучения как развивающего только система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и, в какой-то мере, педагогические системы Ш. А. Амонашвили и В. С. Библера.

Более широкое толкование развивающего обучения предусматривает, что развитие не должно сводиться к появлению новых психических образований. Формирование новых уровней уже возникших психических образований, свойств и качеств личности также следует истолковывать как развитие. По мнению В. И. Загвязинского, «развитие — это новообразования в личности,

новые психические качества или их новый уровень, это формирование способностей, интересов, потребностей, воли, эмоций» [5, с. 25]. Такое толкование является более обоснованным, поскольку появившиеся новообразования нуждаются в дальнейшем развитии, совершенствовании, они обобщаются, интериоризируются, усваиваются личностью (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин в качестве основных психических новообразований на начальном этапе школьного обучения выделили учебную деятельность и ее субъект, абстрактно-теоретическое мышление, произвольное поведение [3, с. 28]. Очевидно, что они не получают свое завершающее оформление в начальной школе и нуждаются в последующем развитии и переходе на качественно новый уровень функционирования. Та же учебная деятельность в дальнейшем будет усложняться, в нее будут вводиться новые элементы, цели, мотивы, она будет обогащаться новыми операциями и приемами, учащиеся будут овладевать новыми средствами деятельности, характер которой будет преобразовываться от алгоритмического (репродуктивного) к творческому (продуктивному).

В то же время, В. В. Давыдов настаивал на единственном варианте развивающего обучения. Он отмечал, что «нельзя рассуждать о развивающем обучении «вообще», — необходимо четко выделять и сопоставлять разные его типы, соотносить с вполне определенными историческими условиями их возникновения и с вполне определенными возрастами человека» [3, с.36]. В соответствии с этим одним из типов развивающего обучения является личностно ориентированное обучение, возникшее как альтернатива когнитивно-ориентированному традиционному обучению. Личностно-ориентированное обучение Н.А. Алексеевым рассматривается «как специфическая педагогическая деятельность по созданию учащимся оптимальных условий для развития их способностей, духовного начала, формирования самостоятельности, стремления к самообразованию, самореализации» [1, с.3]. И.С. Якиманская целью такого обучения видит «раскрытие индивидуальности каждого ребенка через учение как самостоятельную и значимую для него деятельность в школьный период его

возрастного развития» [10, с.13]. Самостоятельная деятельность учащегося предполагает наличие у него внутренней мотивации и необходимых творческих умений, в число которых входят и креативные способности, такие как дивергентное мышление, умения выделить проблему, поставить цель, найти аналогии, преобразовать проблемную ситуацию и другие. Таким образом, проявляется еще один тип развивающего обучения, соприкасающийся (пересекающийся) с личностно ориентированным обучением, – это креативно ориентированное обучение.

Существует нечто общее, объединяющее разные типы развивающего обучения, по сути позволяющее идентифицировать данные типы как развивающие. Это общее исходит из соотношения процессов обучения и учения, связано с движущими силами учебного процесса, под которыми, согласно М.А. Данилову, понимаются противоречия между учебными и практическими задачами, выдвигаемыми ходом обучения, и уровнем умственного развития школьника, имеющимися у него знаниями, умениями. Данные противоречия в действительности не станут движущими силами, если учебные и практические задачи, выдвинутые учителем в ходе обучения, не станут личностно значимыми для учащихся, не будут ими приняты, не воплотятся в цели индивидуальной или коллективной познавательной деятельности. Это означает, что обучение должно индуцировать процесс учения, а учащийся должен стать субъектом учения, субъектом учебно-познавательной деятельности, – это и есть одна из ключевых целей развивающего обучения.

Учебная деятельность и ее субъект определяются как важнейшие психические новообразования в теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Субъект учения проявляется и в системе Л.В. Занкова, который, определяя специфику дидактического принципа осознания школьниками процесса учения, отмечал, что объектом осознания являются не внешние, а внутренние процессы, т.е. протекание учебной деятельности [6, с.115]. В процессе такого осознания и проявляется субъект учения. Необходимой частью проектирования личностно-ориентированного обучения, оценки его

эффективности Н. А. Алексеев считает диагностику субъекта учения [1, с.5]. Специфической особенностью личностно-ориентированного обучения им определяется его сориентированность на «уникальность конструирования личностью собственного мира, на обеспечение условий для развития и функционирования учащегося как субъекта учебной деятельности» [1, с.29].

Отсюда исходной задачей развивающего обучения определяется обеспечение условий для становления учащегося как субъекта учебной деятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему [2, с.6]. Существует мнение, что данная задача может быть в основном решена на протяжении первых 4-5 лет школьной жизни, т.е. в начальной школе [2]. С нашей точки зрения, это весьма спорное утверждение. Если бы действительно данная задача была бы успешно решена в начальной школе, то мы не наблюдали бы резкого скачка снижения мотивации учения и качества обученности учащихся при их переходе на среднюю ступень обучения. Не наблюдали бы снижение заинтересованности учащихся в получении школьного образования, низкие результаты обучения как в среднем звене, так и на старшей ступени обучения (можно сослаться на сравнительные результаты международных исследований TIMS, PISA, результаты ЕГЭ, ГИА). В то же время учащийся как субъект учения, *заинтересованный* в самоизменении и *способный* к нему (т.е. по сути обладающий субъектной компетентностью), должен демонстрировать позитивные изменения личностного и академического плана, в сфере мотивации, интеллектуально-познавательной деятельности. Он должен быть источником этих изменений, активным потребителем образовательных услуг, реальным заказчиком образования. Сам В.В. Давыдов признавал, что развивающее обучение, построенное на теории учебной деятельности, задачу формирования у детей умения учиться решает не полностью. Им отмечалось, что проблемы, связанные с неумением и нежеланием учиться возникают и в обычных, и в экспериментальных классах [4].

Негативизм к учению в подростковом возрасте со стороны учащихся, прошедших экспериментальное обучение, В.В. Давыдов и его соратники

облекли в формулу «Умею, но не хочу». Причина такого отношения виделась в упущении в учебном процессе определенных факторов, связанных с личностным ростом ученика. Однако следует обратить внимание еще на некоторые обстоятельства. Первая часть формулы «Умею» означает, что учащийся выпадает из зоны ближайшего развития, из самого процесса развивающего обучения. Действительно, зачем делать то, что уже умеешь делать, учиться тому, чему научился? В то время как развивающий подход требует от учащегося осознания ситуации «Затрудняюсь, но попробую!» Мы видим здесь проблему преемственности развивающего обучения на разных его ступенях, обогащения его разными типами, гармонично дополняющими друг друга и соответствующими возрастным периодам обучения.

Другое обстоятельство связано с субъектной готовностью учащегося осваивать новое содержание образования, которое становится качественно иным на средней ступени обучения и тем более на старшей. Оно становится более дифференцированным и специализированным, учащийся сталкивается с новыми областями знания, имеющими свою специфику в постижении их содержания, методах освоения, способах мышления. Если учащийся в начальной школе приобрел качество субъектности как новообразование в условиях экспериментального обучения, то это не означает, что данное качество автоматически будет проявлено в новых условиях обучения, на его следующих ступенях. Обучение в изменившихся условиях, по новым программам, в новых содержательных областях требует совершенствования, структурной перестройки, дальнейшего развития субъекта учебной деятельности, в качестве которого учащийся выступает, «если он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач» [2, с.10]. Усложняющиеся задачи требуют развития и совершенствования субъекта учения. Следовательно, мы можем утверждать, что субъект учебно-познавательной деятельности является производной от ее содержания. Так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности (Б.Г. Ананьев), то усложнение содержания требует от учащегося совершенствования процесса

учения и овладения новыми видами деятельности. В целом, как считает А.Н. Леонтьев, развитие психики ребенка следует увязывать с развитием его деятельности, точнее с ведущим типом деятельности, определяемым тем или иным возрастным этапом или стадией психического развития.

В теории Д.Б. Эльконина субъект учебной деятельности появляется с того момента, когда деятельность становится управляемым самим ребенком произвольным процессом [12, с.218], для чего особое значение придается действию контроля деятельности со стороны учащегося. В то же время в теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина нет требования, что субъект появляется только тогда, когда учащийся сам находит способы решения задач. И это оправдано, поскольку у учащихся начальной школы только начинает формироваться структура учебной деятельности и ее компоненты вместе с усвоением содержания учебных программ. Учащиеся сначала должны быть сформированы учебные действия, выполняя которые они осваивают тот или иной предметный способ действия с учебным материалом. Д. Б. Эльконин отмечает, что учебные действия по освоению предметного способа начинаются с того момента, когда выделен образец [12, с.217]. Образец необходим для выделения учащимися ориентировочной основы действия в виде представления (предварительного образа) о том, как производится и действие, и сравнения результатов после воспроизведения предметного действия с ориентировочной основой, данной в образце. Контроль со стороны учащегося данного процесса (в виде сопоставления) и обеспечивает произвольность учебной деятельности и появление ее субъекта. Д. Б. Эльконин учитывает это обстоятельство при выделении структуры учебной деятельности. Им выделены в качестве компонентов: учебная задача, т.е. подлежащий усвоению способ действия; учебные действия, т.е. формирование представления о предметном способе и первичном воспроизведении его образца; действие контроля; действие оценки изменений, которые произошли в самом субъекте. Однако должна ли оставаться в неизменном виде данная структура на следующих ступенях обучения? Должна ли она изменяться, совершенствоваться, если на следующих ступенях обучения

учебная деятельность перестает быть ведущей? Если дать отрицательный ответ на эти вопросы, то можно утверждать, что задачи развивающего обучения уже решены на этапе начального обучения. Учебная деятельность в младшем подростковом возрасте (5-6 классы) несмотря на то, что утрачивает статус ведущей, все же не уходит на второй план, так как становится одним из средств осуществления новой ведущей деятельности – общения, решая при этом актуальную задачу самоутверждения и самореализации учащегося. Согласно Н.С. Лейтесу, «никакой другой возраст не несет с собой такой непосредственной потребности самоутверждения и безоглядной готовности действовать» [8, с.386]. Новые мотивы и цели будут способствовать развитию учебной деятельности.

На новом этапе развития должны появляться новые учебные действия, позволяющие «брать» соответствующие способы предметных действий не только из образца, предлагаемого учителем, но и из других источников. Например, из собственного опыта путем преобразования его элементов (субъектного опыта по И.С. Якиманской), который будет обогащаться (модель обогащающего обучения М.А. Холодной) и приобретать форму опыта творческой деятельности, и который, согласно И.Я. Лернеру, становится частью содержания образования, 2) из опыта других учащихся в ходе коллективной деятельности, 3) из информационных источников (учебников, справочников, литературы, электронных ресурсов) через овладение информационными умениями. Следовательно, у учащегося должны формироваться действия учебно-поискового, учебно-исследовательского характера, придающие творческий характер учебно-познавательному процессу на следующих ступенях обучения.

Следует отметить, что интерпретация учебной деятельности В.В. Давыдовым несколько отличается от ее понимания Д.Б. Элькониным. В работах В.В. Давыдова мы находим несколько иной состав учебных действий младшего школьника, а именно: преобразование учащимся условия предметной задачи, нерешаемой известными ему способами; моделирование выделенного отношения задачи, т.е. фиксация существенного, общего отношения условий

задачи; изучение свойств данного отношения и его конкретизация в системе различных частных задач; действия контроля и оценки, позволяющие определить, в какой степени усвоен или не усвоен общий способ решения задачи [3, с.54]. На наш взгляд, учебные действия по формированию теоретического способа мышления, самостоятельному выделению всеобщего, сущностного отношения задачи, ее преобразованию в большей степени характерны структуре деятельности не школьников начальных классов, а младших подростков, или отдельных, наиболее продвинутых в развитии выпускников начальной школы. Теоретическое мышление, с нашей точки зрения, не может быть психическим образованием младших школьников. В начальной школе через формально-логическое мышление, основанное на наблюдении, сравнении, обобщении, формируются только его предпосылки, содержательная и операциональная база. Теоретическое мышление не сводится только к установлению внутреннего генетически исходного отношения понятия, а его усвоение к воспроизводству процесса происхождения данного отношения, как отмечал В.В. Давыдов [3, с.51]. Важным условием усвоения содержания теоретических понятий является их включение в систему внешних отношений с другими теоретическими понятиями, осмысление установленных связей (анализ через синтез, С.Л. Рубинштейн), приводящих к формированию научного знания, что и происходит на следующих ступенях обучения. Очевидно, что формирование учебных действий должно вестись поэтапно, от действий, показанных Д.Б. Элькониным, т.е. воспроизведения способа действия путем выделения ориентировочной основы, к преобразующим задачу действиям (по В.В. Давыдову), самостоятельному и коллективному поиску способов решения задач в средней школе, их конструированию, изобретению, открытию на старшей ступени обучения.

Однако в состоянии ли учащиеся обрести новые качества в подростковом возрасте? Рассмотрим характеристику данного возрастного периода. Вот что о нем пишет Н.С. Лейтес. Ситуация развития старшего школьника характеризуется ростом социальной активности учащегося, сдвигом в развитии

самосознания, подъемом умственных и нравственных сил. «Старшим школьникам свойственна огромная внутренняя работа: поиски перспективы жизненного пути, развитие чувства ответственности и стремление управлять собой, обогащение эмоциональной сферы» [8, с.386]. Данные личностные качества учащегося играют ключевую роль в развитии новых видов деятельности и формировании их субъекта. Известно, что на старшей ступени обучения ведущей (по Д.Б. Эльконину) становится учебно-профессиональная деятельность, характеризующая новыми целями и личностно значимыми мотивами учения.

Отношение субъекта и личности становится критерием различения субъектной и личностно-ориентированной педагогики, содержание которых было уточнено Н.А. Алексеевым. Развитие личности присутствует в обоих подходах, но в субъектно-ориентированном подходе смысловая, ценностно-эмоциональная сфера личности формируется как «побочный продукт» деятельности [1, с.32]. Акцент в субъектной педагогике делается на «операционально-технический» план деятельности учащегося, на его самостоятельность, активность. В личностно-ориентированной педагогике на первый план выходит развитие личностного отношения учащегося к миру, деятельности, себе. Ее отличительной чертой, подчеркивает Н.А. Алексеев, является не просто активность и самостоятельность, а субъективная активность и самостоятельность. В личностной педагогике учащийся выступает как «творец и создатель себя и собственной деятельности», «только в личностной педагогике появляется “надситуативная активность” (В.А. Петровский, 1992), в субъектной педагогике вершина творчества — “перенос” усвоенного знания в новую ситуацию» [1, с.33]. В личностной педагогике творческий компонент становится особо значимым, при этом он направлен на «самостроительство» личности. С нашей точки зрения, надситуативная активность присутствует и в субъектной педагогике, когда в процессе решения задачи или проблемы самим учащимся ставятся вопросы, выводящие его деятельность за пределы обозначенных задачей условий, при этом возникает необходимость поиска новых подходов и

способов решения, а не только «перенос» усвоенного в новую ситуацию. Проявляемая учащимся в данном случае интеллектуальная инициатива является показателем творческого подхода к овладению содержанием той или иной образовательной области и характерными для нее способами деятельности, сам же учащийся выступает в качестве субъекта творческой деятельности, в котором, несомненно, присутствуют и личностные проекции. Личностные предпочтения в способах работы, интересы к той или иной области знания или учебному предмету, мотивация высоких достижений, стремление к решению лично и социально значимых проблем определяют вектор направленности интеллектуальных инициатив учащегося, определяют характер его деятельности как деятельности творческой, созидательной. Субъект творческой деятельности формируется в качестве новообразования в процессе учебно-профессиональной деятельности как ведущей на старшей ступени обучения. В соответствии с этим мы можем выделить и тип развивающего обучения – креативно ориентированное обучение, завершающее триаду субъектная – креативная – личностно-ориентированная педагогика. Граница между выделенными типами развивающего обучения весьма условная. В практике в чистом виде нельзя выделить ни один из них. Например, в личностно-ориентированном обучении главными ориентирами являются «смысл деятельности, ее соотношение с другими деятельностями, иерархия предпочтения в оценках, развитие рефлексии, самостоятельности...» [1, с.33]. Однако, чтобы найти и оценить смысл деятельности и ее отношения, эта деятельность должна быть освоена учащимся, и в этом освоении учащийся выступает в качестве субъекта (критерий субъектной педагогики). Если учащийся в ходе деятельности проявляет надситуативную активность, это значит, активизируются его креативные способности, и мы вправе говорить как о креативно-ориентированном обучении, учащийся – создатель новых путей, способов, идей решения задач и проблем, так и о личностно-ориентированном обучении, учащийся – «творец и создатель себя и собственной деятельности» [1, с.33.] Креативность – это то, что объединяет субъектную и личностно-ориентированную педагогику. Проявление субъекта

творческой деятельности в самоактивизации, самостимулировании мыслительного процесса, появление дополнительной цели деятельности, связанной с ее самоорганизацией, направленной на поиск новых путей решения задачи (проблемы), определяет специфику креативности, выделяющую ее в более широком процессе творчества.

Развитие креативности связано с развитием личностных качеств человека. Исследователями выявлена связь личностных черт, влияющих на уровень проявления креативности в процессе деятельности. Например, Т. Любарт к таким чертам относит настойчивость, толерантность к неопределенности, открытость новому опыту, индивидуализм, склонность к риску, психотизм [9, с.45]. Н.С. Лейтес обращает внимание на такие черты личности, свойственные креативным людям, как независимость суждений, высокий уровень познавательной потребности, потребность в ярких впечатлениях, удовлетворение от умственного напряжения [8]. Другими исследователями добавляются открытость ума, восприимчивость к новому, необычному, развитое эстетическое чувство, поглощенность своими идеями, собранность и энергичность, сензитивность, оригинальность и нестандартность, готовность приходить на помощь, оптимизм, юмор [7]. Однако, с позиции развивающего обучения, важным является выделение и тех черт личности, на которые влияет креативность. Педагогический аспект развития креативности должен быть обозначен теми качествами и свойствами личности, которые активизируются, формируются при развитии креативных способностей учащегося. Специально это вопрос в педагогической науке не изучался. В исследованиях чаще всего определялись корреляционные связи отдельных показателей креативности (оригинальности, беглости, гибкости) и черт личности. С учетом этих связей предлагались рекомендации по организации педагогического процесса, например Н.Н. Савина на основании положительной связи креативности с психотизмом и гиперактивностью предложила креативно ориентированную педагогическую систему профилактики делинквентного поведения [11]. По

нашему мнению, креативность влияет на более широкий спектр личностных черт, причем такое влияние может быть взаимным.

На основе нашего собственного педагогического опыта, исследований, проведенных в старших классах гимназий, лицеев, школ, мы пришли к выводу, что такое качество как креативность, способствует, прежде всего, формированию внутренней мотивации личности. Успешность учащихся в исследовательских проектах, олимпиадах, интеллектуальных конкурсах, обеспеченная креативными способностями, формирует чувство уверенности в своих силах, оптимистичность взглядов, формирует чувство удовлетворенности от интеллектуальных усилий, умственного напряжения, достигнутых результатов, стимулирует стремление к более высоким достижениям. Поддержка педагогической средой стремлений учащегося к развитию способствует повышению социального статуса учащегося и его самооценки. Сочетание креативности с целеустремленностью, настойчивостью, оптимистичностью в решении сложных задач и проблем, верой в собственные возможности и стремлением к их реализации определяет креативную личность, являющуюся целью развивающего креативно ориентированного обучения. В связи с этим задачами КОО являются создание педагогических условий стимулирования творческой направленности учебно-познавательной деятельности учащихся, формирование их креативного потенциала, креативного мышления, ориентирование педагогического процесса на создание учащимися креативных продуктов деятельности. Решение данных задач будет способствовать формированию субъекта творческой деятельности как ведущего новообразования креативной личности.

Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216с.

2. Алексеев Н.А. Психолого-педагогические проблемы развивающего дифференцированного обучения: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ «ФАКЕЛ», 1995. – 167с.
3. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Сборник статей. – Томск: Пеленг, 1996. – 144с.
4. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3-4. С.14-19.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, 3 изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 192с.
6. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996. – 432с.
7. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2011. – 448с.
8. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 448с.
9. Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности / Пер. с фр. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215с.
10. Построение модели личностно-ориентированного обучения. Под ред. Якиманской И.С. – М.: КСП+, 2001. – 128с.
11. Савина Н.Н. Креативная педагогика для «трудных»: монография. 2-е изд. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2009. – 380с.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560с.

References

1. Alekseev N.A. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki: Monografija. Tjumen': Izd-vo Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 1996. – 216s. (*in Russian*)

2. Alekseev N.A. Psihologo-pedagogicheskie problemy razvivajushhego differencirovannogo obuchenija: Monografija. – Cheljabinsk: Izd-vo ChGPI «FAKEL», 1995. – 167s. (*in Russian*)
3. Davydov V.V. O ponjatii razvivajushhego obuchenija. Sbornik statej. – Tomsk: Peleng, 1996. – 144s. (*in Russian*)
4. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Cukerman G.A. Mladshij shkol'nik kak sub#ekt uchebnoj dejatel'nosti // Voprosy psihologii. 1992. № 3-4. S.14-19. (*in Russian*)
5. Zagvjazinskij V.I. Teorija obuchenija: sovremennaja interpretacija: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij, 3 izd., ispr. – M.: Akademija, 2006. – 192s. (*in Russian*)
6. Zankov L.V. Izbrannye pedagogicheskie trudy. – M.: Novaja shkola, 1996. – 432s. (*in Russian*)
7. Il'in E.P. Psihologija tvorcestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb.: Piter, 2011. – 448s. (*in Russian*)
8. Lejtes N.S. Vozrastnaja odarennost' i individual'nye razlichija. – M.: Institut prakticheskoj psihologii, Voronezh: NPO «MODJeK», 1997. – 448s. (*in Russian*)
9. Ljubart T., Mushiru K., Tordzhman S., Zenasni F. Psihologija kreativnosti / Per. s fr. – M.: «Kogito-Centr», 2009. – 215s. (*in Russian*)
10. Postroenie modeli lichnostno-orientirovannogo obuchenija. Pod red. Jakimanskoj I.S. – M.: KSP+, 2001. – 128s. (*in Russian*)
11. Savina N.N. Kreativnaja pedagogika dlja «trudnyh»: monografija. 2-e izd. – Novosibirsk: Izd-vo SO RAN, 2009. – 380s. (*in Russian*)
12. Jel'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. – M.: Pedagogika, 1989. – 560s. (*in Russian*)