

4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб: Речь, 2006. – 172с.
5. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи. [Проект Міністерства освіти і науки України] // Освіта. – 30.08-06.09.2000. – С.3-6.
6. Петренко Л. Артпедагогіка та казкотерапія [електронний ресурс] / Л. Петренко / Режим доступу до статті <http://osvita.ua/school/upbring/698>.
7. Ройз С. Казкотерапія [електронний ресурс] / Світлана Ройз // Дзеркало тижня. Режим доступу до журналу <http://www.vox.com.ua/data/publ/2005/05/22/kazkoterapiya.html>.

**Г. П. Поліщук,
бібліотекар,**

Криворізький державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ НАУКОВО ОБҐРУНТОВАНИХ МЕТОДІВ НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розв'язується питання про формування поняття «метод», «методологія», «метод навчання» у педагогічній науці. Розглядається значення методу як такої опосередковуючої ланки пізнавального процесу, яка «економить» інтелектуально-творчі зусилля суб'єкта пізнавальної діяльності в процесі проникнення власного методичного досвіду у попередній узагальнений досвід, сприяє його концептуалізації.

В статье развязывается вопрос о формировании понятия «метод», «методология», «метод обучения» в педагогической науке. Рассматривается значение метода как такого опосредствующего звена познавательного процесса, которое «экономит» интеллектуально-творческие усилия субъекта познавательной деятельности в процессе проникновения собственного методического опыта в предыдущий обобщенный опыт, содействует его концептуализации.

The article deals with the question of forming the concepts «method», «methodology», «method of teaching» in the pedagogical science. The author considers the meaning of method as such mediated link of cognitive process which «saves» intellectual and creative efforts of the subject of cognitive activity in the penetrating process of one's own methodical experience into the previous generalizing experience and favours its conceptualization.

У педагогічній науці склалося розуміння тісного зв'язку між методологією науки і практичною діяльністю. Вчені звертають нашу увагу на те, що методологія має два значення: 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; 2) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності [7, 207].

Методологія педагогіки, як система знань про основи і структуру педагогічної теорії, методи педагогічного дослідження і шляхи втілення теорії в практику, дозволяє розкрити особливості методів практичної діяльності вчителя і учнів – навчальної діяльності. Проблема методу навчання у педагогіці – причина всебічних пошуків і гострих дискусій.

До особливостей становлення, розвитку і застосування методу в навчальній діяльності зверталися у своїх працях А. Алексюк [1], Ф. Бельський [2], Г. Ващенко [4], Ф. Дістервег [24], Я. Коменський [15], Д. Локк [24], М. Махмутов [13], Н. Мойсеюк [14], М. Монтессорі [2], Г. Песталоцці [17], П. Підкасистий [16], В. Онишук [8] та ін.

З мистецтвом порівнював метод навчання Я.А. Коменський. Він говорив про необхідність розгляду можливості мистецтва духовного насадження поставити на такі тверді основи навчання, щоб воно давало бажані результати [15, 46]. Педагог вважав, що мистецтво навчання вимагає філігранного розподілу методу, часу, предметів [15, 47].

Д. Локк розробив методи навчання, котрі назвав м'якими, протестуючи проти школи зубріння і догматизму. Його методи орієнтовані на природні інтереси і позитивні емоції дітей, зумовлені намаганням зробити викладання привабливим. Дослідник не заперечував словесних методів навчання, але перевагу віддавав методам практичним, ігровим, методам праці з книгою. Перевага практичних методів полягала у можливості бачення відповідності вимог, які ставилися до дитини, її здібностей, природних обдарувань і конституції [24, 175].

Й.Г. Песталоцці виходив із природовідповідності навчання (отримання реальних вражень від чуттєвого сприйняття оточуючої дійсності) психічним особливостям дитини [17, 55]. У своїй практиці педагог використовував метод, який базувався «...на організації послідовного ряду штучних прийомів, що мали за мету загальний і гармонійний розвиток природних задатків людського розуму» [17, 213]. Вчений був переконаний, що метод допомагав спостереженням перейти до уяви, чим створювався необмежений простір впливу на дитину [17, 214]. Результати застосування методу Й. Песталоцці вбачав, з одного боку, у збереженні могутньої сили природного розвитку свідомості людини, з іншого, у підкріпленні методу всіма засобами, котрі давало їй педагогічне мистецтво [17, 217].

На необхідність дотримання такого принципу, як природовідповідність вибору методу у процесі навчання в Керівництві до освіти німецьких учителів" вказував і Ф. Дістервег [24, 362]. Він убачав відмінність наукового і елементарного методів, називаючи останній більш прогресивним. Цей метод виходить із наявного рівня розвитку учня, викликає в ньому самостійність за допомогою запитань, які впливають на його пізнавальні здібності, і, безперервно його збуджуючи, спрямовує на знаходження нових пізнань і породження нових думок [24, 362].

Проблеми навчання і виховання і як життєвопрактичної необхідності, і як мети та шляху духовного розвитку людини в національній педагогіці обґрунтував Г. Сковорода в теорії «сродної праці». Особливої уваги «навчителів», на його погляд, у процесі навчання і виховання потребують здібності, нахили, покликання учнів у здійсненні такої праці як навчання і пізнання. Його ідея «нерівної рівності» фактично була пропозицією інди-

відуального підходу у навчанні і вихованні, оскільки він визнає об'єктивне існування лише одного виду нерівності між людьми: нерівності здібностей. «...Неоднакова всім рівність... Менша посудина має менше, але тим однакова вона з більшою, що так само повна» [23, 437]. Отже, принцип неповторності кожної людини, кожного учня є об'єктивною вимогою процесу навчання, об'єктивним принципом його індивідуалізації. «Нерівна рівність» Г. Сковороди як метафізичне підґрунтя принципу індивідуалізації допомагає кожному суб'єкту навчально-пізнавального процесу чітко визначитися зі своїм місцем у ньому у повноті своїх можливостей і здібностей, у своєму себевиповненні.

М. Монтессорі намагалася побудувати наукову педагогіку на базі експерименту. Е. Мейман і В. Лай також працювали над створенням системи позитивістської педагогіки, яка могла забезпечити просування реформ у навчанні за умови використання удосконаленого методу. Представники експериментальної педагогіки вважали, що вона не вимагає ніяких філософських припущень (передумов), педагогіка є наука про факти виховання, всі свої гіпотези і висновки будує тільки на основі досвіду, спостереження й експерименту [2, 42].

Особливість визначення методу С. Русовою також характерна зверненням до експериментальної педагогіки, що не суперечило загальній тенденції часу, сповненого пошуку нових, більш раціональних методів пізнання. Дослідниця вказувала на складність методу, визначала його особливість щодо походження та функції. У першому випадку – це «...поступенева диференціація деяких елементів експерименту», у другому – «...деякі операції і положення, якими користуються для спрямування експерименту по правильному шляху» [22, 223]. Надаючи виняткового значення вибору правильного методу, С. Русова стверджувала, що вчитель мав знати шляхи переходу «несвідомих зусиль» у «свідомо вольовий розсудливий процес» [22, 224]. На перше місце прихильниця експериментальної педагогіки ставила методи експериментальних досліджень, справедливо вважаючи їх доцільними для активізації праці учнів, формування правильних суджень, логічного обмірковування, розвитку думки і мови [22, 227].

Постулювання методу навчання видатним педагогом Г. Ващенком базувалося на уважному вивченні підходів зарубіжних і вітчизняних науковців. Вчений наголошував, що метод стосується техніки навчального процесу [4, 103]. Дослідник не тільки виділив окремі групи методів, а й описав найхарактерніші ознаки кожної з груп. Так, характерними особливостями методу готових знань педагог вважав: непорушний авторитет вчителя як головного передавача знань, мобілізацію виключно репродукційних здібностей учня, механічної пам'яті; широке використання аналогії, як форм висновків; панування суворої дисципліни. Педагог стверджував, що напівактивні методи характеризували такий ступінь у розвитку техніки навчання, коли навчальний матеріал засвоювався свідомо [4, 117]. З інтелек-

туальних процесів учня на перший план виступає логічна пам'ять; застосовуються дедукція, аналогія, індукція; знаряддями в процесі навчання стають не тільки слова у формі розмови, а й різні наочні посібники або навіть речі та явища природи як ілюстрації до нових знань [4, 118]. Суть активних методів полягала в організації навчання, розрахованій на розвиток в учнів ініціативи й самостійної думки. Цьому сприяло використання логічного мислення, самостійного «висновування», індукції [4, 119]. Г. Вашенко обстоював систему методів навчання школярів, яка б давала можливість виховувати психічні особливості учнів, потреби у формуванні активного будівельника нового українського суспільства, керівну роль учителя у процесі формування знань.

Я. Мамонтов, аналізуючи проблеми навчання, спирався на твердження про тісний зв'язок між політичною системою і педагогікою, спрямованою в майбутнє. Соціальність педагогічного процесу впливала із поєднання участі в ньому педагога, учня, навчального матеріалу й методу [12, 18]. Методи навчання є одним із основних складових педагогічного процесу, крім цільової установки, системи народної освіти та дидактичного матеріалу [12, 19].

Позитивіст Ф. Бельський розумів педагогіку як систему становлення навичок, які полегшують природний зріст та розвиток індивідуума. Він вважав педагогіку соціальною наукою, що ставила завдання: утилітарне – підготовку до суспільно-корисного життя; соціальне – виховання будівельника соціалістичного суспільства; ідеальне – виклик до життя всього найкращого, найціннішого, що є в природі людини [2, 36]. Дослідник вказував на тісний зв'язок педагогіки і філософії, які за допомогою виховання здатні створити методи використання людської енергії, визнавав надзвичайну актуальність експериментального методу [2, 43].

Метод називав основним у педагогічній роботі і Т. Гарбуз. Вказував на його діяльнiсну природу, визнавав однією із надзвичайно важливих форм діяльності дітей у педагогічному процесі. У залежності від взаємодії учнівської діяльності і природи дидактичного матеріалу виділяв методи: демонстрації речей і явищ, копій та символів [5, 61].

Органічний зв'язок методів пізнання та методів шкільної роботи був ідейним підґрунтям розвитку політехнічної системи освіти в Україні [11, 98]. Дослідницький, наочний та словесний методи повинні були органічно пов'язуватись у практиці політехнічного навчання. Зрощення дослідницького методу з діалектичним методом пізнання мало сприяти глибокому і всебічному оволодінню своєю дисципліною за допомогою емпіричного матеріалу, спостережень, екскурсій, роботи з книгою, словом [11, 109]. Беручи до уваги закономірності діяльності вчителя у навчанні, педагоги називали метод викладання організацією того психофізичного процесу, що спрямований на активну участь учня у процесі навчання [20, 63]. Ці зовнішні подразники спричиняли певні психофізичні переживання учнів, що

приводили до пізнання. Науковці вказували на гіпотетичний підбір цих подразників через недостатнє вивчення законів функційних залежностей між можливими різноманітними подразниками та відповідними складними умовними рефlekсами [20, 64]. В. Помагайба вважав, що метод зумовлює спрямування понять, змісту свідомості людини [19, 87]. Намагаючись розкрити всю глибину і багатогранність навчально-пізнавального методу, педагог розрізняв: метод як принцип, тобто основну ідею, що є керівною і визначає основний сенс, напрямок, організацію, саморух навчального процесу, наскрізь просякає нею [19, 93]; метод як прийом, тобто сукупність певних заходів, за якими реалізується невеликий відрізок педпроцесу (частина уроку, конкретне завдання); метод як систему, сукупність певних заходів, стосовно природи даного методу для реалізації певної теми [19, 94]. В теорії і практиці навчальної праці не можна трактувати метод педпроцесу взагалі, а лише методи конкретних сторін педпроцесу, методи організації учнів, методи організації програмового матеріалу, використання засобів, методи мислення тощо. За такого трактування методу навчання можливе надання навчанню певності, сили орієнтування й розуміння внутрішнього зв'язку навколишніх подій [19, 95].

У подальших дослідженнях у галузі методів педагогіки спиралися на діяльнісний підхід до проблеми навчання. М. Махмутов, аналізуючи теоретичні аспекти методів навчання, в останньому бачив науково обґрунтоване правило, керівництво до дії, свідомо застосовуваний спосіб досягнення мети, якою метод визначається. Виводячи поняття дидактичного методу із теорії застосування засобів і способів організації процесу навчання, вважав його поняттям узагальненим, що включає часткові: метод навчання, метод викладання, метод учіння і методи окремих предметів. Загальним методом у педагога виступала система регулятивних принципів і правил цілеспрямованої діяльності вчителя і колективу учнів, які реалізуються через співвідношення методичних прийомів вирішення певного кола дидактичних завдань. Метод викладання – обумовлена загальним методом і дидактичним завданням система прийомів викладання для забезпечення взаємодії вчителя й учнів. Він застосовується як спосіб управління пізнавальною діяльністю учнів. Метод учіння – обумовлений методом викладання і досягнутим рівнем навченості учня, спосіб його навчально-пізнавальної діяльності, реалізований через систему прийомів учіння [13, 129-130]. М. Махмутов виділяв бінарні методи осягнення навчального матеріалу [13, 170].

А. Алексюк вважав, що питання про місце методів навчання в системі основних педагогічних категорій набуває особливої ваги для теорії і практики навчання [1, 21]. Дослідник стверджував, що розкрити суть методів можна через аналіз відношення між категоріями мети, засобу і результату. Мета, засіб і результат людської діяльності взаємозумовлюють одне одного і тісно взаємодіють. Методи навчання стають засобами реалізації мети навчання за умови залучення учнів під керівництвом учителя до

активної пізнавальної доцільної діяльності [1, 26]. Вчений вказував на діалектику взаємозв'язку внутрішньої і зовнішньої сторони методу. Зовнішня: словесно-слухова форма навчання; різні форми застосування наочності; практичні роботи учнів; зовнішні прийоми, вчителя; організація керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів і контроль знань, самокерування і самоконтроль з боку школярів [1, 36]. Внутрішня: рух змісту основ наук, техніки і мистецтв; логічна сторона розумової діяльності учнів; психологічна сторона методу; різні види і рівні навчально-пізнавальної діяльності учнів; стимулювання і мотивація учіння [1, 37]. А. Алексюк науково обґрунтував ідею бінарних методів навчання, де метод і форма зливаються в єдине ціле [1, 196].

Визначаючи суть і структуру методу навчання школярів, І. Лернер виділяв його суттєві ознаки: зовнішнє вираження способу діяльності вчителя й учня і характер пізнавальної діяльності [9, 183]. Найголовнішим у визначенні суті і структури методу, як і А. Алексюк, вважає організовуваний учителем спосіб пізнавальної діяльності учня [9, 186]. Метод навчання передбачає перш за все мету вчителя і його діяльність відповідними засобами, під впливом якої виникає й здійснюється процес засвоєння учнями змісту, досягається поставлена мета або результат навчання. Метод, на думку І. Лернера, – це система цілеспрямованих дій учителя, що організують пізнавальну і практичну діяльність учня, яка забезпечує засвоєння ним змісту освіти і досягнення цілей навчання [9, 187].

В. Бондар називає метод навчання багатоякісним явищем [3, 71]. При визначенні характеру будь-якого методу навчання рекомендує керуватись тріадним підходом, що ґрунтується на основних завданнях – функціях уроку: освітній, виховній і розвиваючій. Метод навчання включає в себе прийоми, які перебувають у єдності і становлять цілісну систему. Під системою методів навчання розуміється сукупність розчленованих, окремо реально існуючих способів навчання, між якими можна встановлювати відношення підпорядкування, послідовності та вивідності [3, 72].

Методи навчання – за твердженням В. Онищука – упорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності вчителя і навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямовані на досягнення поставлених дидактичних, виховних і розвиваючих цілей [8, 175]. У методі, як складному педагогічному явищі, дослідник виділяє прийом, що спрямовує учнів на вирішення часткових дидактичних завдань. Прийом включає дію – акт цілеспрямованої діяльності, характеризується усвідомленням результату, умов і шляхів його досягнення. Дія – ряд операцій, за допомогою котрих вона здійснюється [8, 176]. Метод вирішує основні дидактичні завдання, а прийоми, дії, операції – конкретні завдання, які ведуть до досягнення основної мети [8, 177]. Педагог виділяв структурні елементи методів: дидактичні прийоми навчання; прийоми розумової діяльності; прийоми мотивації; творчого підходу; проблемно-пошукові прийоми; прийоми конструк-

тивної діяльності; моделювання; прийоми системно-структурного підходу [8, 178].

В. Зябкін визначав метод як підхід до вивчення явищ природи і суспільного життя, позицію дослідника, шлях дослідження; спосіб, систему прийомів у будь-якій діяльності [10, 125]. Розумів тісний зв'язок науки як теоретичної діяльності та поширення її висновків на навчальну діяльність. Метод породжує спонукальну (рушійну, ведучу) силу. В педагогічному процесі творець цієї сили – вчитель, який викликає активність учня, спрямовану на переробку запропонованої йому інформації в його власні знання і особистісні якості [10, 127].

Розуміння сутності методів має історичний характер, вважає О. Савченко. Дослідниця констатує, що метод пройшов шлях від простого відображення дійсності до забезпечення самостійного чуттєвого пізнання. Дотримується у визначенні методів позиції професора А. Алексюка, вважаючи, що вона достатньо відображає їх сутність. Як і А. Алексюк та В. Онищук, називає методи багатофункціональним явищем, якому притаманні своєрідні функції. Прийом, як реалізація методу навчання, може входити до складу різних методів [23, 171].

У Н. Мойсеюк метод – це шлях до чогось, спосіб пізнання, а метод навчання – шлях навчально-пізнавальної діяльності учнів до результатів, визначених завданнями навчання. Останній є одним із найважливіших компонентів навчального процесу, без якого неможлива реалізація цілей і завдань навчання, досягнення відповідних результатів [14, 301]. У структурі методу, як і інші педагоги, виділяє прийом як його елемент, що є системою, об'єднаною логікою дидактичного завдання [14, 302]. У методі, як і А. Алексюк, Н. Мойсеюк вказує на дві складові частини: об'єктивну і суб'єктивну [14, 303].

І. Піддасий вважає метод серцевиною навчального процесу, ланкою, що пов'язує запроектовану ціль і кінцевий результат. Визначальною роль методу є в системі «цілі – зміст – методи – форми – засоби навчання». Під методами навчання дослідник розуміє сукупність шляхів, способів досягнення цілей, вирішення завдань освіти. Як і інші дослідники, вказує, що прийом – елемент методу, його складова частина, разов дія, окремий крок по реалізації методу або модифікації методу, коли він невеликий за об'ємом або простий за структурою [18, 470]. Метод – головний інструмент педагогічної діяльності, за допомогою котрого виробляється продукт навчання, здійснюється взаємодія вчителя і учня [18, 472].

Н. Волкова стверджує, що метод навчання – це взаємопов'язана діяльність викладача та учня, спрямована на засвоєння учнями системи знань, набуття умінь і навичок, їх виховання і загальний розвиток [5, 275]. Дослідниця підтримує думку І. Лернера, що метод навчання як спосіб керівництва пізнавальною діяльністю учнів, повинен виконувати три функції: навчаючу, виховну і розвиваючу, поєднувати гносеологічний, логіко-

змістовий, психологічний, педагогічний аспекти. Як складову методу визначає прийом навчання, що є сукупністю конкретних навчальних ситуацій, які сприяють досягненню проміжної мети конкретного методу [5, 276].

У П. Підкасистого метод – шлях, спосіб руху до істини, до очікуваного результату [16, 235]. Дослідник систематизує методи за джерелом отримання знань.

До питання класифікації методів навчання у педагогічній теорії ще не виробилося єдиного підходу. Адже навчання – це надзвичайно рухливий багатовимірний діалектичний процес. Класифікації методів навчання за типом пізнавальної діяльності учнів дотримуються І. Лернер, М. Скаткін, Н. Волкова, О. Савченко. За основними дидактичними цілями виділяють основні групи методів навчання І. Підласий, В. Онишук. Цілісного підходу до процесу навчання при виділенні груп методів дотримуються Ю. Бабанський, Н. Мойсеюк. Існують підходи і класифікації методів навчання, коли одночасно враховується декілька ознак. За джерелом знань учнів і рівнем їх самостійності поділяє методи А. Алексюк. Бінарної і полінарної класифікації методів дотримуються А. Алексюк, М. Махмутов, Н. Мойсеюк, П. Підкасистий.

Головним чином проблема методу в педагогіці полягає у гострих дискусіях, які точаться навколо класифікації методів, їх оптимального вибору для досягнення найкращих результатів навчання, високого рівня майстерності вчителя при застосуванні певних методів для вирішення різноманітних навчальних завдань. Застосування складних теоретичних методів полягає у виявленні та описі фактів про об'єкти вивчення на основі спостереження, вимірювання та експерименту. Осмислення об'єктів пізнання розпочинається із вивчення фактів, які фіксують емпіричні знання. Отримані дані обробляються з метою їх подальшого узагальнення, теоретичного осмислення. Наукове, теоретичне пізнання, на відміну від буттєвого і стихійно-емпіричного, приводиться у певну систему і тлумачиться, виходячи із певних світоглядних і теоретико-пізнавальних точок зору, сукупність котрих є методологічною концепцією. Ця найзагальніша методологічна концепція визначає об'єкт і предмет пізнання, його спрямованість, вибір методів отримання і перевірки знань. Емпіричні пізнавальні завдання також вирішуються за допомогою певних методологічних концепцій, котрих свідомо чи стихійно дотримується педагог. Принцип теоретичної обґрунтованості емпіричного пізнання полягає у вимозі виходити із теоретичних уявлень про предмет вивчення у процесі формування конкретного емпіричного знання. Він є органічним моментом єдності емпіричного і теоретичного пізнання.

Прості теоретичні методи навчання зв'язані із виявленням глибинних типів зв'язків, суттєвих взаємозалежностей між об'єктами і їх якостями. Тут ставиться вимога виявити причинний, закономірний зв'язок явищ, виділити необхідне із випадкового і зрозуміти їх співвідношення, розкрити

відношення змісту і форми, структури і функції, зовнішнього і внутрішнього і т. ін. Застосування простих теоретичних методів сприяє розробці таких форм знань – гіпотеза, закон, теорія. На підставі цих знань з'являється можливість пояснити об'єкт або процес, передбачити їх зміни чи перетворення, керувати ними. На шляху до розкриття законів, розробки наукових гіпотез і теоретичних концепцій застосовується цілий ряд пізнавальних емпіричних і теоретичних методів. При цьому базою їх застосування є дані емпіричного рівня знань. Однак основою простих теоретичних методів є вихід за рамки безпосередньо спостережуваних фактів. Вони знаходять своє вираження у таких методах пізнання як абстрагування, ідеалізація, формалізація, аналіз і синтез, аналогія, порівняння і т. ін.

Розуміння відмінностей емпіричних і простих теоретичних методів навчання допомагає зрозуміти етапи становлення знань, розкриває структуру пізнання, сприяє усвідомленому використанню закономірностей його розвитку. Накопичення емпіричного матеріалу, його опис і класифікація за певними ознаками є першоосновою пізнання.

Логічні методи навчання дозволяють використати логіко-понятійні і мовні засоби вираження знань, способи і правила їх побудови і доказовості. Вони включають дедуктивні, індуктивні методи навчання. Застосування дедукції забезпечується у процесі засвоєння аксіом, постулатів та побудові висновків. Індукція зв'язана головним чином із нарощуванням емпіричних знань. Отриманим знанням повинні бути притаманні такі риси: віднесеність до досліджуваних характеристик чи сторін об'єкта вивчення, володіння емпіричною перевірністю, системністю, вираженість у поняттях, які мають логічно однозначний характер.

Отже, метод – така опосередковуюча ланка пізнавального процесу, яка «економить» інтелектуально-творчі зусилля суб'єкта пізнавальної діяльності; забезпечує своєю опосередковуючою «присутністю» паритет суб'єкта і об'єкта пізнання, знімаючи проблему «зовнішньої предметності» вченого, учня і вчителя до пізнавального і навчально-пізнавального процесу; орієнтує суб'єктів навчально-пізнавальної дії на проникнення власного методичного досвіду у попередній узагальнений досвід, на його концептуалізацію; метод пізнання переспрямовує пізнавальні задачі, проблеми, акти у їх людиномірну площину і значущість, гуманізуючи навчально-пізнавальну діяльність; є чітко визначеною функціональною необхідністю і сенсом у застосуванні саме до вирішення тих, а не інших завдань, саме у той, а не інший період (час). Здійснення навчання і пізнання за допомогою науково обгрунтованих методів певним чином впливає і на зміст педагогічного процесу в цілому, тобто: коли не лише «повнота всезнайства» учнів стає його завданням, а й їх духовне піднесення і самовдосконалення, коли епістемологічне просвітлення учнів розумом виступає у єдності з просвітленням самого розуму любов'ю до істини.

Література

1. Алексюк А. Загальні методи навчання в школі / Алексюк А. – [2-е вид.]. – К. : Радянська школа, 1981. – 206 с.
2. Бельський Ф. Педагогіка як наука / Бельський Ф. // Радян. школа. – 1929. – № 6. – С. 36–48.
3. Бондар В. Системний підхід до аналізу методів навчання на уроці / Бондар В. // Радян. школа. – 1983. – №9. – С.71–74.
4. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Ващенко Г. – К. : Укр. вид. спілка, 1997. – 441 с.
5. Волкова Н. Педагогіка / Волкова Н. – К. : Академія, 2002. – 575 с.
6. Гарбуз Т. Загальні методи шкільної роботи / Гарбуз Т. // Освіта на Харківщині. – 1927. – № 2/3. – С. 59–63.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Гончаренко С. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
8. Дидактика современной школы / [Кобзарь Б., Кумарина Г., Онищук В. и др.] ; под ред. В. Онищука. – К. : Рад. школа, 1987. – 351 с.
9. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / [Краевский В., Лернер И., Скоткин, М. и др.] – [2-е изд., перераб. и доп.] ; под ред. М. Скоткина – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
10. Зябкин В. Педагогический процесс в школе / Зябкин В. – К. : Радянська школа, 1990. – 159 с.
11. Корнейчик Т. Метод познания и методы школьной работы / Корнейчик Т. // Коммунист. просвещение. – 1930. – № 9. – С. 98–113.
12. Мамонтов Я. Що таке педагогічна система? / Мамонтов Я. // Радян. освіта. – 1926. – №3. – С.13–22.
13. Махмутов М. Организация проблемного обучения в школе / Махмутов М. – М. : Просвещение, 1977. – 239 с.
14. Мойсеюк Н. Педагогіка / Мойсеюк Н.– К. : КДНК, 2001. – 607 с.
15. Педагогическое наследие / сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
16. Педагогика / [Журавлев В., Пидкасистый П., Портнов М. и др.] ; под ред. П. Пидкасистого. – [3-е изд.] – М. : Пед. общество России, 2002. – 638 с.
17. Песталоцци И. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода / Песталоцци И. // Песталоцци И. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. – Т.1. – М. : Изд-во АПН, 1961. – С.310–325.
18. Подласий І. Педагогіка / Подласий І. – В 2 кн. – Кн. 1. Загальні основи. Процес навчання. – М. : Владос, 2001. – 574 с.
19. Помагайба В. Методи навчання в світлі постанов ЦК ВКП(б) і КП(б)У про початкову й середню школу / Помагайба В. // Комуніст. освіта. – 1932. – № 10. – С. 82–102.
20. Рождественський М. Методи викладання хімії / Рождественський М. – Х.; О. : Держкомвидав України, 1930. – 226 с.
21. Русова С. Вибрані педагогічні твори у 2-х кн. / Русова С. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 2. – 1997. – 320 с.
22. Савченко О. Дидактика початкової школи / Савченко О. – К.: Генеза, 2002. – 365 с.
23. Сковорода Г. Твори: у 2-х т. / Сковорода Г.: передм. О. Мишанича – К. : Оберги, 1994. – Т. 1. – 527 с.
24. Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки / сост. А.Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.