

УДК 378.147. 88'811.111

## ОСНОВНІ СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЗМІСТУ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

**В.В.Каплінський**

*У статті розкривається роль і місце основних структурних компонентів змісту освіти у формуванні загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога. Дається характеристика науково-теоретичних і науково-практичних знань як базового компоненту змісту освіти з позиції структури особистості педагога. Розкривається роль загального світогляду сучасного вчителя, досвіду репродуктивної, пошукової і творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до знань та професійної діяльності. У процесі аналізу структурних компонентів змісту освіти виводиться його формула: знати, уміти відтворювати, шукати й творити.*

*Визначаються критерії відбору змісту освіти в широкому значенні та критерії відбору навчального матеріалу для занять з педагогічних дисциплін. Обґрунтовано шляхи удосконалення змісту освіти в сучасних умовах. Акцент робиться на забезпеченні чіткого усвідомлення майбутніми педагогами базових компонентів змісту освіти з метою їх успішного засвоєння на особистісному рівні.*

**Ключові слова.** *Знання, досвід репродуктивної діяльності, досвідпошуково- творчої діяльності, критерії відбору змісту освіти.*

**ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В  
КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ПЕДАГОГОВ**

**В.В.Каплинский**

*В статье раскрывается роль и место основных структурных компонентов содержания образования в формировании общепедагогической компетентности современного педагога. Дается характеристика научно-теоретических и научно-практических знаний как базового компонента содержания образования с позиции структуры личности педагога. Раскрывается роль общего мировоззрения современного учителя, опыта репродуктивной, поисковой и творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к знаниям и профессиональной деятельности. В процессе анализа структурных компонентов содержания образования выводится его формула: знать, уметь воспроизводить, искать и творить.*

*Определяются критерии отбора содержания образования в широком смысле и критерии отбора учебного материала для занятий по педагогическим дисциплинам. Обоснованы пути совершенствования содержания образования в современных условиях. Акцент делается на обеспечении четкого осознания будущими педагогами базовых компонентов содержания образования с целью их успешного усвоения на личностном уровне.*

**Ключевые слова.** *Знания, опыт репродуктивной деятельности, опыт исследовательско-творческой деятельности, критерии отбора содержания образования.*

**THE MAIN STRUCTURAL COMPONENTS OF EDUCATIONAL CONTENT IN THE CONTEXT OF  
THE MODERN TEACHER GENERAL COMPETENCE FORMATION**

**V.V.Kaplinsky**

*The article reveals the role and the place of the main structural components of the educational contents in the formation of general competence of the modern teacher. It characterizes the scientific-theoretical and scientific-practical knowledge as the basic component of the educational contents from the point of the structure of the teacher's personality. The role of the general outlook of a modern teacher, the experience of reproductive, researching and creative activities and the experience of emotional and valued attitude to knowledge and professional activity are revealed here. In the analysis of the structural components of the educational content the author comes to the following formula of the educational contents: to know, to be able to reproduce, to search for and to create. The criteria for the selection of the educational contents in the broad sense and the criteria for the selection of the educational material for teaching classes in subjects are defined.*

**Keywords:** *knowledge, experience of reproductive activity, experience of searching activity, creative abilities, criteria for selection of educational content.*

**Постановка проблеми.** У результаті змін методологічних основ підготовки фахівця, які зумовили трансформацію вищої освіти зі «знаннево-орієнтованої» на «практико-орієнтовану», особливого значення набуває компетентнісний підхід, зумовлений стрімким розвитком науки, проникненням інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери людської діяльності, посиленням міграційних і глобалізаційних процесів у сучасному світі. Сьогодні, яке стрімкими темпами змінюється та оновлюється, вимагає від вищої педагогічної школи серйозного вдосконалення підготовки вчителя, становлення його як професіонала, який глибоко знає свій предмет, є відкритим до інновацій у педагогіці, володіє різними технологіями викладання свого предмета, здатний технологічно проектувати дидактичний процес у навчальному закладі. Ерудований, з високим рівнем розвитку критичного мислення, готовий до дослідницької діяльності, зорієнтований на реалізацію особистісного підходу до проектування стратегії власного професійно-особистісного становлення, здатний самоактуалізуватися в педагогічній діяльності, набувати професійної компетентності, особистісного авторитету й статусу – саме такий педагог потрібен сучасній школі. Головна умова становлення такого педагога – оволодіння базовими компетентностями в процесі загальнопедагогічної підготовки.

Проблема формування різноманітних компетентностей і компетенцій (професійної, соціокультурної, загальнокультурної, інформаційної, предметної тощо), так важливих для майбутніх педагогів, перебуває у полі зору багатьох науковців (Н. Бібік, С. Дружилов, І. Зимня, О. Петров, О. Прозорова, К. Савченко, Е. Соловійова, Л. Сохань, А. Трофименко, Г. Удовіченко, О. Усик, Л. Хоружа та інші).

У педагогічній теорії та практиці продовжуються пошуки вдосконалення змісту освіти та педагогічних умов його успішного засвоєння майбутніми учителями, передусім, шляхом упровадження різноманітних інноваційних технологій, які дозволяють комплексно розв'язувати освітні та соціально-виховні завдання, забезпечувати сприятливі умови для всебічного розвитку особистості, оптимально використовувати наявні зовнішні та внутрішні ресурси тощо (В. Беспалько, І. Бім, Б. Блум, О. Вербицький, Л. Гейхман, О. Падалка, О. Пехота, О. Пінчук, Є. Полатта інші). Успішному оволодінню основними компонентами змісту освіти обов'язково має передувати, знання цих компонентів майбутніми педагогами та усвідомлення їхньої значущості.

**Мета** нашої статті полягає в розкритті ролі й місця основних структурних компонентів змісту освіти у формуванні загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога, їх взаємозв'язку та взаємозалежності.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи структуру змісту освіти в широкому його розумінні, або зміст тієї чи тієї навчальної дисципліни зокрема, важливо зосередити увагу на його головних структурних компонентах.

Безсумнівно, що найважливішим компонентом змісту освіти є той обсяг знань, які потрібно засвоїти майбутньому педагогу в процесі його загально педагогічної та спеціальної підготовки. Знання в методології науки визначаються як узагальнений соціальний досвід, усвідомлений людиною, який вона може відтворити та передати іншим. Цей компонент є основою, тобто фундаментом змісту освіти. До речі, і слово студент дослівно перекладається як «жадібний до знань». Одне з найважливіших завдань професійної діяльності викладача вищої школи – переконати студента в тому, що будь-яким практичним діям передують знання. Уміння – це знання в дії.

Необхідно розрізнити знання теоретичного характеру (типу «що?») і практичного (типу «як?»), тобто описові знання й знання про способи діяльності. Відмінність між ними можна проілюструвати такими двома висловами:

«По-справжньому знає камінь не той, хто його роздобув і пізнав таємницю структури, а той, хто з нього храм побудував».

«Якщо ви дасте голодній людині рибу, вона буде ситою лише один день, але якщо ви навчите її ловити рибу, – вона може бути ситою все своє життя».

Однак, якщо даний компонент змісту розглядати з позицій формування особистості педагога, то до цих двох видів знань необхідно додати ще й розширення загального світогляду. Адже вчитель-предметник – це лише частина вчителя. Справжній педагог той, який виходить за рамки свого предмета в світ, у життя. Американський педагог Джон Стюарт Блеккі в своїй книзі «Про самовиховання моральне, розумове, фізичне» цілком справедливо стверджує: «Немає сумніву в тому, що так званий чистий спеціаліст завжди людина обмежена» [1, с. 18]. Вона ніколи не буде знати достатньо, якщо не буде знати більше, ніж достатньо. У цьому плані цікавою є також теза Ліхтенберга: «Хто не розуміє нічого, окрім хімії, той і її розуміє недостатньо». Так, одного разу до професора медицини звернувся студент-першокурсник із запитанням: «Що мені необхідно читати для того, щоб стати гарним лікарем?» – «Читайте «Дон Кіхота». Відповідь була настільки несподіваною й парадоксальною, що студент від здивування вигукнув: «Як же так, професоре, невже медицина не заслуговує на належну увагу, і мені необхідно читати тільки Сервантеса?» – "Ні, – відповів професор, – ви абсолютно не зрозуміли суті моєї поради. Я хотів вам сказати, що окрім медицини як науки вам, як майбутньому лікарю, необхідно збагнути велику таємницю Дон Кіхота». А відомий учений А.Ейнштейн стверджував, що для його наукових відкриттів письменник Ф.Достоевський давав набагато більше, ніж відомий математик і фізик Гаус, якого він вивчав як спеціаліст.

У сучасних умовах дуже важливо працювати з логічною структурою знань. Однак часто студенти мають справу не зі знаннями, а лише з певною інформацією, краще або гірше організованою. А основний спосіб роботи з інформацією – запам'ятовування. Щоб інформація перетворилась на знання, студент повинен зрозуміти її сутність, добре осмислити. Г. Спенсер говорив, що «не те знання цінне, яке накопичується у вигляді розумового жиру, а те, яке перетворюється в розумові мускули».

«Будь-який вищий навчальний заклад, – пише в книзі про виховання вихователя В.О.Босенко, – повинен навчитись так вчити свого підопічного, щоб знання його були не просто цінним вантажем, а методом пізнання, способом освоєння будь-якої нової ситуації» [2, с. 95]. А оскільки ми не знаємо, які проблеми на нас чекають попереду, ми повинні навчити знанням фундаментальним, оскільки лише вони можуть стати теоретичними позиціями розв'язання все нових і нових проблем. Про це доволі образно висловився ще Я. А. Коменський: «...архітектор, плануючи побудувати міцну будівлю, заготовляє не соломку, не болото, не лозу, а каміння, цеглу, міцне дерево й тому подібний матеріал». А садівник, який «бажає, щоб поле, виноградник, сад давали плоди, засіває їх не бур'янами, не кропивою, не чортополохом, а благородним насінням і рослинами» [6, с.272].

Як правило, ми орієнтуємо студента (навіть під час організації самостійної роботи) переважно на знання, а по суті, на засвоєння чужих думок у той час, коли основною метою освіти, як стверджував Герберт Спенсер, є не знання, а дії на основі цих знань. Ще відомий Епікур у свій час виголошував думку про те, що найголовнішою ознакою повного знання є уміння швидко користуватись набутими знаннями на практиці. А один із афоризмів твердить: знання – це ще не мудрість, мудрість – це застосування знань.

Однак, знання – це лише один з компонентів змісту навчальної дисципліни і освіти в широкому її розумінні. «Щоб отримати статус знань, – зауважує А.О.Вербицький, – інформація з самого початку має примірятись до дії, засвоюватись у її контексті» [4]. З іншого боку, знання лише тоді стають керівництвом

для дії, коли вони є перевіреними практикою, коли є результатом пізнання дійсності, її адекватним відображенням.

Насамперед, мається на увазі досвід репродуктивної діяльності, який проявляється в уміннях відтворювати знання та елементи тієї чи іншої діяльності за певним заданим зразком, тобто копіювати відомі способи діяльності. Однак, якщо процес вивчення того чи іншого предмета обмежити лише засвоєнням знань і формуванням репродуктивних умінь, то такий процес не стає механізмом розвитку особистості. Він, навпаки, може гальмувати цей розвиток певними рамками усталеної системи дій. Зупинитись на репродуктивному рівні засвоєння знань – означає губитись у новій, незвичній ситуації, будучи нездатним вийти за рамки завченого, звичного, стереотипного. Нерідко ж зміст страждає від декларативності, схематизму, описовості, надмірного вживання цитат і орієнтує студента на лише репродуктивний рівень його засвоєння.

Психолог Ю. М. Матюшкін говорив, що зазубрені способи дій у багатьох випадках стають психологічним бар'єром, який закриває доступ до нового способу дії [9]. І дійсно, ми досить часто застигаємо в усталених рамках, у стереотипі, що стає перешкодою до подальшого творчого зростання. Саме тому, боячись звикнути до шаблону, окремі художники, які досягають піку слави, пишуть картину під чужим іменем, а потім спостерігають, як її оцінюють.

Важливість третього компонента змісту можна підкреслити поетичними рядками поета М.Риленкова: «Хоть выйди ты не в белый свет, а в поле за околицу, пока ты шел за кем-то вслед, дорога не запомнится. А вот куда б ты ни попал, и по какой распутице, дорога та, что сам искал, вовек не позабудется». Мова йде про досвід пошуково-творчої діяльності, який проявляється в:

- перенесенні знань і умінь у нову ситуацію;
- пристосуванні відомих способів діяльності до нових умов;
- баченні нових проблем та шляхів їх розв'язання;
- створенні принципово нового, власного способу розв'язання проблем.

Названий компонент змісту формується шляхом розв'язання проблемних ситуацій, нестандартних творчих завдань, які надзвичайно важливо закладати у зміст сучасних посібників та підручників з навчальних дисциплін, окрім самого навчального матеріалу та завдань на його відтворення. Досвід пошуково-творчої діяльності найкраще набувається при застосуванні проблемних методів навчання, які включають студентів у самостійний пошук знань, у навчання через відкриття. Порівняйте, як своїх пташенят годує ластівка, передаючи їжу в готовому вигляді з рота до рота (пояснювально-ілюстративне навчання), і квочка, яка не дає курчатку зернини до рота, а кидає на землю і вчить брати її самостійно (проблемне навчання).

За словами відомого педагога А. Дістервега, поганий учитель подає істину в готовому вигляді, а гарний учитель вчить знаходити її самостійно. У одній зі своїх книг він пише: «Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені ззовні. Кожний, хто бажає до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Ззовні він може отримати тільки поштовх...» [3, с.374]. Усім нам відомі поетичні рядки відомого українського поета М. Т. Рильського: «Ми працю славимо, що в творчість перейшла». Перефразували їх у контексті творчого компонента змісту освіти, можна сказати: «Ми пошук славимо, що в творчість перейшов». Для формування названого компонента в зміст практичних занять обов'язково повинні бути закладені творчі завдання, проблемні педагогічні ситуації і т. ін.

Досліджуючи теоретичні та методичні аспекти проблемного навчання, А.В. Фурман у книзі «Проблемні ситуації в навчанні» [12] чітко характеризує змістовні компоненти навчальної проблемної ситуації (див. табл.1).

Таблиця 1

Формування	Виникнення	Зіткнення з незрозумілим утрудненням, виникнення здивування, бажання дізнатись, зрозуміти. Загострення суперечності, невідповідності. Пізнавальна потреба в новому знанні, чи способі дії.
	Становлення	Аналіз зв'язків, відношень та інших характеристик пізнавального об'єкту. Приблизне розмежування відомого і невідомого у проблемній ситуації. Утворення пізнавального мотиву, словесне формулювання проблеми.
	Розв'язування	Висунення припущень щодо напрямку розв'язання проблеми. Формулювання гіпотез. Доведення основної гіпотези.
Розв'язання	Зняття	Перевірка розв'язку. Перенесення виявлених способів дії на розв'язок інших проблемних задач; використання здобутих знань у нових умовах.

Зауважимо, що не кожна проблемна ситуація формує досвід творчої діяльності. Інколи проблемна ситуація може так і залишитись ситуацією «в собі», не реалізувавши своїх потенційних можливостей щодо розвитку творчого мислення. Завдання викладача: потенційну проблемну ситуацію перетворити на реальну й формувати на її основі досвід пошукової аналітичної діяльності.

Даний процес має чітку послідовність:

Чітке формулювання викладачем проблеми, що дає можливість збагнути її сутність, зацікавитись нею та викликати бажання її розв'язати.

Включення студентів у пошукову діяльність.

Розгортання проблемної ситуації та спрямування студентів за допомогою навідних питань та аналогій на правильний шлях її розв'язку. Тобто вміле керування процесом пошуку.

Розв'язання проблемної ситуації, тобто знаходження оптимального варіанту її вирішення. Розв'язання може здійснюватись двома шляхами: на основі зовнішньої стимуляції, навідних питань, аналогій студент конструює (моделює) особистий варіант розв'язку; б) викладач демонструє зразок, який стає надбанням особистості студента у вигляді провідної ідеї, що перетворюється на конструктивний принцип дій у подібних ситуаціях. Необхідною умовою для будь-якої творчості є обмеженість для більш глибокого проникнення в сутність поставлених завдань. Про це переконливо сказав Гете: «Кто много хочет, будь готовым к бою; закон творит свободные создания, и мастер тот, кто пыл свой ограничил».

Ще один компонент змісту освіти – досвід емоційного-ціннісного ставлення до довколишньої дійсності (система морально-естетичних поглядів, цінностей, що виражають ставлення особистості до світу, діяльності, до людей, до самої себе, а також до тих знань, якими їй необхідно оволодіти, вивчаючи той чи інший предмет). Знання успішно будуть засвоюватись лише тоді, коли викладач буде дивитись на них не лише «очима програми», а, насамперед, «очима самих студентів», інакше кажучи, навчальний матеріал має відповідати інтересам та потребам студентів, бути для них особистісно значущим. Оскільки, як стверджував Є. М. Ільїн, «здоровий розум... усякими способами чинить опір абстрактному знанню, яке ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не проявить [7].

Як і в процесі фізичного розвитку людини її організмом може бути засвоєна лише їжа з цінними мікроелементами, а не та, яка лише заповнює шлунок, так і «прорости в особистість» і стати регулятором її діяльності зможуть тільки ті знання, які набудуть особистісного, суб'єктивного смислу. «Посправжньому будеш знати лише те, що любиш», – теза С.М. Ільїна, яка повинна стати одним із керівних принципів формування змісту освіти та його вивчення. В. Тендряков у своїй повісті «Ніч після випуску» говорив про нелюбов учнів до навчального предмета, який неможливо було не любити, і пояснював це тим, що вивчення цього предмета (літератури) перетворювалось у засвоєння одних і тих самих готових формул. «Уся література, – писав він, – набір сухих формул, які неможливо ні любити, ні ненавидіти. Література, яка не хвилює, – вдумайтесь! Це така ж нісенітниця, як, скажімо, піч, яка не гріє, ліхтар, який не світить». Говорячи про дисципліни педагогічного циклу, слід особливо підкреслити, що педагогіка – та сфера, до якої має стосунок кожний. Саме тому дуже важливо здійснювати пошук загальнозначущої думки. Вона й зв'яже викладача зі студентом, а студента з навчальною дисципліною (педагогікою).

Закладаючи базисний компонент змісту навчального предмета (знання), необхідно орієнтуватись не стільки на їх кількісну, скільки на якісну характеристику. Мова йде про знання на їх особистісному рівні, тобто ті, які мають стати власним надбанням особистості. Звісно ж, що однією з найважливіших умов якості знань студентів є якість знань самого викладача, який організовує процес їх переведення у внутрішній план особистості студента.

Кожен названий компонент змісту освіти відображено схематично на рис 1.

Процес відбору та формування змісту навчальних дисциплін надзвичайно відповідальний. Особливо необхідно боятись того, щоб він не перетворився для студентів лише в певну порцію знань, які потрібно просто вивчити, здати на екзамені і забути. Так, згадуючи про навчання в духовній семінарії, митрополит Веніамін (Федченков) писав у одній із книг про те, що коли Біблія була таким самим підручником, як й інші (історія, алгебра, геометрія, психологія та ін.), то і ставлення до неї було абсолютно подібним: холодним. Раз підручник, то вже нецікаво! От якби було б щось заборонене, недозволене, тоді інша справа. І внутрішньо Біблія семінаристів ніколи не захоплювала.

З цієї ж причини свого часу поет О.Твардовський виступав категорично проти того, щоб його поему «Василь Тьоркін» включали до шкільної програми, пояснюючи це тим, що його улюблений герой, який чудом вижив на фронті, у школі «загіне».

Зміст навчальної дисципліни можна розглядати на різних рівнях: академічному; предметному (рівні того навчального матеріалу, який закладений у програму та підручник); на рівні його реалізації, або процесуальному (передачі та засвоєння), а також на особистісному рівні, коли зміст переходить у внутрішній план особистості спочатку викладача, а потім студента й стає регулятором його діяльності та поведінки.

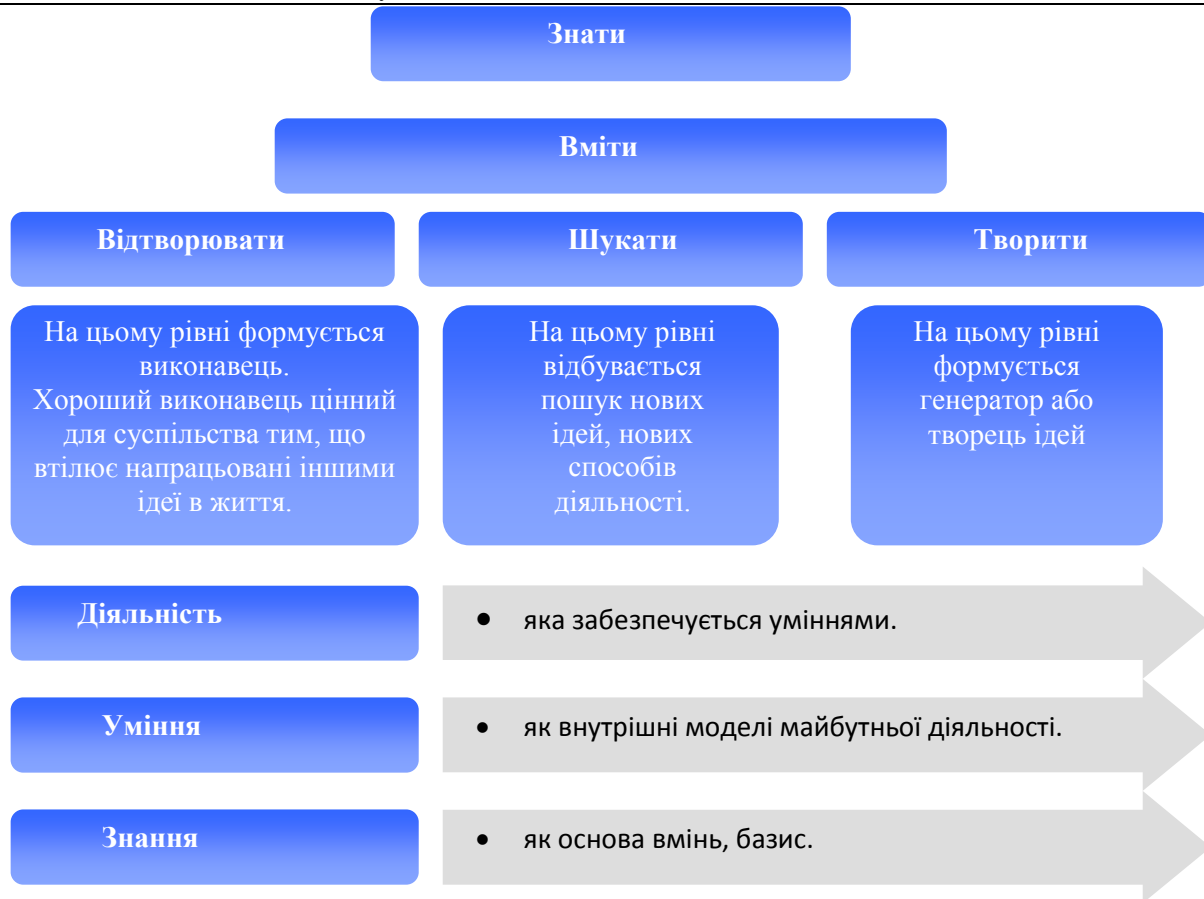


Рис. 1. Компоненти змісту освіти.

Процесуальний рівень – рівень його розгортання, динамізації, образно кажучи, це шлях змісту освіти до внутрішнього плану особистості студента, де він вже набуває особистісного характеру (спортивну форму, у якій він рухався в процесі його *засвоєння* особистістю, зміст освіти замінює на індивідуальну одягу). Саме на цьому рівні особлива роль належить методиці викладання.

Дуже уважним необхідно бути до змісту на рівні його передачі та засвоєння, оскільки саме тут коефіцієнт його корисної дії можна звести до нуля. Так, одна учениця написала в своєму творі: «Після того, як ми закінчили вивчати О.С.Пушкіна, у мене склалось дивне враження: ніби Пушкіна вбив не Дантес, а моя вчителька».

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури та багаторічного власного досвіду роботи в школі та ВНЗ нами було визначено критерії відбору змісту освіти загалом та змісту навчальних занять:

- відповідність змісту потребам суспільства;
- відповідність змісту потребам та інтересам особистості;
- особиста значущість змісту, або його відповідність інтересам, потребам та життєвому досвіду студентів;
- відповідність можливостям особистості, її індивідуальним та віковим особливостям;
- наявність у змісті освіти виховного потенціалу та його реалізація на процесуальному рівні;
- орієнтація на зміст як на засіб розвитку мислення, його проблемність;
- висока наукова та практична значущість змісту.

**Висновки.** Загальнопедагогічна компетентність учителя, яка обов'язково включає оволодіння основними компонентами змісту освіти, – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст змінюється у відповідності із процесами, що відбуваються в суспільстві й освіті. Структура професійної компетентності також періодично видозмінюється, корегується в зв'язку зі стрімким розвитком науки й практики. Питання визначення змісту та структури «професійної компетентності» учителя загальноосвітнього навчального закладу потребують подальшої розробки, систематизації, аналізу й узагальнення. Щоб успішно оволодівати її основними компонентами, майбутні педагоги, передусім, мають ці компоненти знати й усвідомлювати їх значущість.

Процес відбору та формування змісту навчальних педагогічних дисциплін надзвичайно відповідальний. Особливо необхідно боятись того, щоб він не перетворився для студентів лише на певну порцію знань, які потрібно просто вивчити, здати на екзамені і забути.

Передусім у сучасних умовах студент повинен працювати з логічною структурою знань. Однак часто

майбутні вчителі мають справу не із знаннями, а лише з певною інформацією, краще або гірше організованою. Щоб інформація перетворилась у знання, студент повинен зрозуміти її сутність, добре осмислити і включити «в роботу».

З іншого боку, знання лише тоді стають керівництвом для дії, коли вони є перевіреними практикою, коли є результатом пізнання дійсності, її адекватним відображенням.

Закладаючи базисний компонент змісту навчального предмета (знання), необхідно орієнтуватись не стільки на їх кількість, скільки на якісну характеристику. Це допомагає забезпечити такі аксіологічні відносини: студент→зміст, за яких він виступає не як щось зовнішньо задане, а як те, що внутрішньо спонукає до його засвоєння.

### Література

1. Блекки Джон Стюарт. О самовоспитании нравственном, умственном, физическом / Блекки Джон Стюарт // Учительская газета. – 11 лютого. – 1992. – С. 18 .
2. Босенко В.А. Воспитать воспитателя / В. А. Босенко. – К. : Лыбидь, 1990. – 322 с.
3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. -374 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстной поход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Каплінський В.В. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури : Навчальний посібник / В. В. Каплінський, І. О. Асаулюк. – Вінниця : ПП «ТД «Єдельвейс і К», 2014. – 294 с.
6. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин. просв.РСФСР, 1955. – 474 с.
7. Ильин Е.Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
8. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по педагогической психологии. – М : Междун. педагог. академия, 1995. – С. 5-23
9. Матюшкин Ю.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 207 с.
10. Сухомлинский В.А. О воспитании. – 4-е изд./ Вступ. Очерк С.Соловейчика / В. А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1982. – 270 с.
11. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т.9. – 628 с.
12. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні : Кн. для вчителя / А. В. Фурман. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.
13. Честерфилд. Письма к сыну / Честерфилд. –М. : Наука, 1971. – 351 с.