

5. Fradkin F. A. Metodologicheskie principy` formirovaniya sovetskoj pedagogicheskoy teorii (20 – 30-e gg.) : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. M., 1985. 402 s.
6. Fradkin F. A. Pervaya opy`tnaya stanciya po narodnomu obrazovaniyu Narkomprosa RSFSR: Problema prevrashheniya shkoly` v centr vospitatel`noj raboty` s det`mi : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.00. M., 1966. 290 s.

L. I. Bogomolova

**DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE WORKS
OF FELIX ARONOVICH FRADKIN
(TO THE 90TH ANNIVERSARY OF BIRTH)**

The article deals with an analysis of the works of F. A. Fradkin showing his contribution to the development of methodological knowledge. The mechanisms developed by him for the implementation of methodological principles in pedagogical theory and practice of the 1920-1930s are identified and described. The role of the scientist in the development of the methodology of history and theory of pedagogy, in understanding the mechanisms for implementing methodological principles at the theoretical and empirical levels, in expanding the conceptual and categorical composition of pedagogy are shown. The possibilities of using the methodological approaches developed by him for further research are outlined.

Key words: Methodology of pedagogy, methodological principles, the principle of communist party membership, the principle of historicism, the principle of scientificity, the conceptual and categorical apparatus of pedagogy.

УДК 37.032:159.9

A. С. Турчин

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ
ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В статье рассматривается история создания технологий развивающего обучения в течение XX века. Анализируются причины их появления в новой школе России и последующего отказа от них. Рассматриваются теоретические и прикладные аспекты технологии развивающего обучения, базирующегося на теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Сделан вывод о необходимости специальной постдипломной психолого-педагогической и дидактико-методической подготовки учителей, а также школьных практических психологов, работающих над реализацией технологии развивающего обучения в школе.

Ключевые слова: учебная деятельность, «новые методы», деятельностный и компетентностный подход к обучению, развивающее обучение.

В последней четверти XX века в отечественной системе образования был накоплен и обобщен педагогический опыт, в какой-то мере представляющий аналогию с событиями первой четверти данного века. Напомним, что двадцатые годы в отечественной литературе получили метафорическое наименование «эпохи педагогического романтизма» [11; 22]. Одним из оснований резкого реформирования содержания и организационных форм образовательной практики явился отказ дипломированных педагогов сотрудничать с новой властью. В научную и школьную педагогику пришли реформаторы, воспринимавшие гимназическое наследие как «школу муштры и зубрежки». Потребовалось срочно изыскать «новые методы» [22].

Источниками новшеств в педагогической технологии начала XX века и до настоящего времени можно полагать: а) отечественный опыт организации экспериментального или практико-ориентированного обучения в университетском образовании; б) заимствование вариантов педагогических технологий, созданных за рубежом. Сделаем соответствующие пояснения.

Первый из указанных источников инноваций был полезным, когда речь шла о естественно-научных дисциплинах. Пусть и на остаточной технической базе в школьном кабинете можно было на уроках физики или химии показать эксперименты с материальными объектами. Но в преподавании гуманитарных дисциплин это было весьма затруднительно и не только в силу насаждения новой идеологии. Во внеурочной работе можно было применять организационные формы, заимствованные из

сферы культуры (в частности, театрализованные постановки), например, условные «суды» над персонажами литературных произведений, то в завершённый вариант педагогической технологии их перенести было невозможно.

Второе направление инноваций внедрялось по инициативе «сверху». В 20-х годах XX века этим занимался Государственный ученый совет (ГУС), рекомендовавший к внедрению такие дидактические новшества, как метод экскурсий, применявшийся С. Т. Шацким [24], метод проектов, бригадно-лабораторная система и др. При их практическом использовании возникали трудности уже иного плана. Во-первых, данные методы обучения соответствовали иной, не знаниевой, а функционалистской парадигме построения образования. Сложившаяся в России и СССР знаниевая парадигма образования базировалась на таком историческом постулате, что знаний много не бывает. Они могут храниться до поры, но должны быть личностью извлечены из долговременной памяти и применены с учетом сложившейся ситуации. Кроме того, обучающимся давались (а иногда и отрабатывались специально) логические приемы доказательства, которые помогали сравнивать и отбирать необходимые знания и формировать навыки.

Функционалистский подход, базирующийся на философии прагматизма, на первое место выдвигал уже не роль учителя как организатора, транслятора и интерпретатора знаний (носителя значений и операциональных смыслов), но отдавал приоритет самостоятельной деятельности обучающихся [7]. В данной версии педагогической технологии

функции учителя менялись как по форме (он становился, так сказать, «школьным инженером» или даже лаборантом, который должен помочь найти дидактически целесообразный материал и зарегистрировать сдачу зачетных единиц), так и по содержанию. Последнее уже не предусматривало таких системных знаний, как ранее. Он должен был, если учитывать имеющуюся дидактико-методическую базу некомплектной, дополнять имеющуюся рабочую программу учебной дисциплины. Это выражается в создании учебных заданий, выполнение которых осуществлялось в логике психологии поведения (бихевиоризм). Она предполагает, что если стимул не вызывает желательной реакции, то надо менять стимул. Также надо было выполнять контроль результата, который должен в точности соответствовать предъявленному образцу.

В настоящее время все это может делать компьютерная обучающая программа, возвращая обучающегося на предшествующий этап или уровень деятельности. В итоге, как и столетие тому назад, между преподавателем и обучающимся помещаются промежуточные звенья, обычно запрограммированные на один какой-то вариант развития. Их становится все больше, и они могут усложняться. Для педагога их использование становится все утомительней даже на этапе контроля (так, кроме обычного журнала, нужно заполнять еще и электронный, разрабатывать тесты и т. д.).

У функционалистского подхода была еще одна «привлекательная» сторона – он позволял готовить работника «узкой специализации». Последнее

важно, так как в условиях капиталистической конкуренции не хотелось давать знания, которые могли быть использованы им при смене места работы (т. е. каждый раз нужно было бы доучиваться за свой счет).

По ряду причин [18; 22] в отечественной системе школьного образования «новые методы» фактически сразу начали трансформироваться, а к концу 1920-х годов их начали запрещать на государственном уровне, хотя исполнение запретов не было одномоментным. Так, метод проектов, согласно архивным сведениям в отчетах о работе школ г. Иваново фигурирует еще в 1932 году, т. е. сохранялся еще два года после официального запрещения. В 1934 году, когда были введены единые школьные учебники, а тем более после запрета в 1936 года педологии, инновации в школьной практике обучения стали делом небезопасным [18].

Общим итогом этого процесса можно считать не столько регресс образования, но существенное усиление его администрирования. Лишь в 50 – 60-х годах в педагогической литературе начали писать о педагогах-новаторах [8; 11]. Это позволило их практический опыт сделать предметом обсуждения. Популяризация технологических разработок «предвестников» развивающего обучения (РО) и попытки как-то выстроить новый, заверченный вариант обычно приводили к нулевому эффекту из-за невозможности его буквального копирования и воспроизведения в другой образовательной среде без создания соответствующей теории. Сами педагоги новаторы не занимались теоретическим обобщением (диссеминацией) своего опыта, что в итоге приводило к

отказу педагогов общеобразовательных школ от применения заявленных новшеств.

Это относилось и к новшествам, за которыми стоял некий «административный ресурс». Так, нам в 1976 году в начале педагогической деятельности в качестве учителя истории довелось ознакомиться с отголосками «липецкого опыта», когда надо было выставить «поурочный балл» в классах с численностью учащихся свыше 35 детей и при одном уроке основ государства и права в неделю. Возможно, если бы был создан к обычному учебнику методический инструментарий, прежде всего тексты (что было вообще запрещено) – это могло бы и закрепиться, но в имевшейся ситуации математико-методического и психологического обеспечения, по сути, было профанацией «опыта». Если на уроке физической культуры не составляет особого труда оценить выполнение упражнения всеми участниками группы, то на уроках литературы или истории весьма затруднительно опросить всех и аргументированно выставить отметки.

На теоретическом уровне, по нашему мнению, радикальным шагом в психологическом обеспечении инновационных технологий в образовании явились работы Д. Б. Эльконина. В них были приведены доказательства того, что существующие педагогические технологии искусственно тормозят интеллектуальное развитие учащихся всех возрастов [2; 25].

В экспериментальных исследованиях, выполненных психологами Н. С. Пантиной [4], М. Е. Микулинской [12], А. Ф. Карповой [10], В. В. Милашевичем [13], Л. Ф. Обуховой [16] и других было

показано, что «неизлечимые» дефекты школьного образования преодолеваются за счет активного вмешательства психолога в процесс обучения: а) на уровне обеспечения ориентировочной деятельности, согласно П. Я. Гальперину [3], близкой к третьему типу; б) благодаря применению дидактических средств в логике деятельностного подхода к усвоению содержания знаний [21].

В массовую школьную практику эти экспериментальные варианты педагогической технологии не пошли по ряду причин. Главной, на наш взгляд, была та из них, которая связана с изменением характера процесса обучения. Жестко регламентированный учебный процесс является еще и повременным, т. е. даже при дифференцированном подходе или, как в компетентностном подходе [9; 14], выделении порогового и продвинутого уровней, преподаватель не может что-то изучать в какие-то иные сроки, вместо официально зафиксированных. Особенно опасно, если обучающиеся опережают время прохождения учебного материала, установленного методическими рекомендациями к конкретному учебнику. Ведь в таком случае потребуется не только ответить на вопрос, почему надо учить более года «правильнописанию», которое все равно «хромает», хотя Н. С. Пантиной это почему-то удавалось выполнить за весьма непродолжительное время [4]. Надо думать, чем занять завершивших прохождение этого учебного курса, может быть исключить домашние задания, как это было в практике Г. А. Цукерман [23] и Л. И. Айдаровой [1] в начале 1980-х годов?

По сути, можно обнаружить некоторую аналогию выполненных обучающих экспериментов в кандидатских диссертациях по педагогической психологии в третьей четверти XX века с «логикой репетитора», в хорошем смысле слова. Последний, как правило, ориентирован на результат компенсирующе-развивающего обучения с качеством «не ниже хорошего» [3; 19; 21], причем время, которое будет затрачено, хотя и регламентировано, но всегда меньше того, что уже затрачено обучающимся в обучении школьного типа. Это также связано с иным построением управления обучением. В традиционном обучении оно базируется на ожидании ошибки и реагировании на ошибки, причем отрицательный или нейтральный прогноз последующей «школьной судьбы» является преобладающим. В экспериментальном обучении, фактически «обреченном на успех» это просто непродуктивно. Экспериментатор выполняет ряд функций, являющихся для него обязательными, а не просто постулируемыми, но фактически бойкотуемыми. А именно: а) восстанавливает внутреннюю положительную мотивацию к занятиям у конкретного ученика; б) способствует восстановлению, компенсации и обогащению знаниевой основы обучения; в) реализует тип управления «по результатам». Последняя функция наиболее ярко выступает в экспериментальном обучении в русле теории поэтапного формирования умственных действий. Важно также, чтобы обучающая программа была адекватной требованиям предмета науки. Последнее требует пояснений.

В. В. Давыдов часто ставил перед слушателями – аспирантами и студентами – вопрос о том, с каким текстом проще работать – материалом, поданным в логике науки или же в логике учебного предмета? Когда в ответах преобладал второй вариант, он пояснял, что логика науки требует максимальной обоснованности и доказательности любых приводимых текстовых и внетекстовых компонентов, когда ни один вопрос не может быть назван «глупым». Если уж он возник, то, вероятно, автор-разработчик что-то не учел или пытался «перепрыгнуть» какой-то этап (этапы) усвоения. Учебный предмет, так сказать, назначает виновным обучающегося. Логично предположить, что на стандартный педагогический вопрос: «Почему ты не решил задачу?» обучающийся ответить не сможет. Иначе он бы эту задачу решил. Создание педагогической технологии начинается с научного теоретического обоснования инновационного подхода к обучению, а далее создаются новые учебники и программы для всех уровней обучения. Так, В. В. Давыдов всегда подчеркивал, что его теория развивающего обучения создавалась для обычных, а не одаренных детей [5]. Следовательно, его внедрение нужно было обеспечить психолого-педагогически сопровождением на всех ступенях школьного обучения. Желательно, чтобы школьные психологи были готовы не только к проведению тестирований, но могли оказывать соответствующую психологическую поддержку педагогам, осваивающим новые варианты педагогической технологии [6]. А для этого они сами должны быть обученными.

Экспериментальная система обучения, известная как развивающее обучение (РО), базирующаяся на теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, существует в нашей стране почти полвека. При всех ее плюсах она понемногу сокращает свою представленность в отечественном образовании, по нашему мнению, вследствие ряда причин.

В период нашего обучения в аспирантуре факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова в начале 1980-х годов говорилось о том, что главной является кадровая проблема, выявляемая в двух версиях:

1) сам В. В. Давыдов высказывался о том, что педагоги, работающие в этой системе, условно могут быть поделены на три неравновесные группы; а) добросовестные исполнители, нуждающиеся в подробной дидактико-методической рецептуре (добавим, и соответствующем психолого-педагогическом сопровождении); б) учителя-методисты, способные сознательно реализовывать дидактические принципы, лежащие в основе педагогической технологии РО; в) учителя-разработчики, способные сознательно и обоснованно вносить улучшения в педагогическую технологию;

2) проблема переподготовки педагогических кадров, практически не разрешимая как на уровне задач воспитания не только школьных, включаемых в дидактическую систему РО, а прежде всего, в переформатировании педагогического сознания тех, кто должен их переучивать.

В итоге В. В. Давыдову пришлось создавать ассоциацию (на данный момент Международную ассоциацию раз-

вивающего обучения – МАРО, решавшую поставленные задачи на добровольной основе, или, как говорилось, практически на энтузиазме.

Как у каждой новой педагогической технологии наблюдались «трудности роста», а также проблемы, обусловленные необходимостью выхода за рамки установленных нормативов. Отметим следующие: а) необходимость создания в школах учебных групп (классов) с уменьшенной наполняемостью при сохранении уровня зарплаты или компенсации на внебюджетной основе; б) постоянное повышение квалификации с учетом изменения содержания учебников; в) создание учебно-методического обеспечения от начальной школы и до выпускного класса.

Можно также отметить трудности, связанные с организацией методики преподавания и психолого-педагогическим сопровождением. Здесь следует рассматривать целый комплекс трудностей, с которыми сталкивались педагоги-практики при переходе к обучению по системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Достаточно серьезной оказалась проблема диагностики глубины зоны ближайшего развития (ЗБР) обучающихся и определения уровней нормируемой помощи с последующим педагогическим прогнозом «школьной судьбы». Дело в том, что совершить переход от индуктивного к дедуктивному способу доказательства без специальной подготовки довольно трудно не только ребенку, но и взрослому. Этому нужно учить отдельно, показывая, как общая закономерность может себя проявить в практике. Так, например, за счет

решения серии однотипных задач учащихся готовят к контрольной работе, на которой могут быть даны задачи других типов. Не удивительно, что в «романтический» период создания технологии РО в начальном звене школы Г. А. Цукерман [23] и Л. И. Айдарова [1] предпочитали обходиться без домашних заданий, справедливо полагая, что родители будут пытаться помогать детям в логике традиционного обучения. При этом сами дети не только были успешными, но и полагали, что студенты приходят на уроки, чтобы учиться у них.

Следующая трудность заключалась в том, что надо было довольно быстро переходить в решении задач от абстрактного к конкретному. В традиционной логике педагога это означало, что надо вначале дать обучающимся правило (обобщенное, т. е. абстрактное знание), отражающее какую-то закономерность, а затем закрепить владение ею на материале серии задач соответствующего типа.

Трудности в реализации задачного подхода, по нашему мнению, в большей степени обусловлены недостаточным вниманием к организации ориентировочного этапа деятельности. Обучающемуся в тексте нужно обнаружить и разграничить, дифференцировать базовые компоненты задачи (известное, неизвестное и искомое), а также зафиксировать связи между ними (на модели). На самом деле здесь можно столкнуться с целым рядом трудностей, к которым не всегда готовы сами педагоги-практики.

Во-первых, надо иметь какой-то запас задач (заданий) разных типов. Из нашего опыта проведения эксперимен-

тального обучения на школьном материале следует, что их должно быть не менее пяти, а лучше десяти для каждого типа или раздела обучающей программы.

Во-вторых, это должны быть задачи с полным (нормативным) составом условий, избыточными, а также недостающими данными. Если с первым типом задач справиться относительно нетрудно, когда в тексте все есть, и нужно лишь уточнить структуру связей между компонентами задачи, то с двумя другими типами задач не все так просто.

Задачи с избыточным составом компонентов решаются трудно не потому, что их сложно удерживать в оперативной памяти. Обучающиеся в школьной практике привыкают к тому, что в тексте надо не пропустить ничего, что может их дезориентировать. Это положение распространяется и на самих педагогов. Так, нам однажды пришлось успокаивать педагогов базового детского сада, работающего по инновационной программе «Развитие», разработанной учеными Центра Л. А. Венгера [15]. Они пребывали в растерянности, поскольку в педагогическом журнале нашли высказывание о том, что данная программа «привязывает» детей к воспитателям, лишая, так сказать, перспективы «творческого полета» и сковывая их межличностную коммуникацию. Когнитивный диссонанс удалось преодолеть, указав им на то, что этот текст есть классический вариант задачи с избыточными данными, а ключевой компонент скрыт в предпоследнем абзаце, где есть прямое предложение типа «но, если вы купите нашу про-

грамму...». Примерно такая же ситуация возникла с победительницей областного смотра «Педагог года», которая намеревалась в суперфинале на уроке литературы использовать материал газетной статьи с пугающим названием «Интернет зомбирует детей». Когда же мы с ней постарались отнестись к тексту как задаче, то в последнем абзаце она обнаружила точно такую же фразу, что приведена выше.

Третий тип задач – с недостающими данными – может соответствовать двум основным поведенческим стратегиям. В первом случае это соответствует работе с малыми творческими задачами (МТЗ), известными студентам-психологам из курса психологии мышления (задачи К. Дункера, Л. Секея, Я. А. Пономарева и др.) [20]. В процессе их решения требуется выйти за рамки несуществующих ограничений, чаще всего являющихся следствием самоблокировки ориентировочной деятельности самим обучающимся (ограничение – способ решения).

Во втором случае это может быть «троянским обучением», по А. Н. Поддьякову [17]. Хотя оно может выполняться и без явного «злого умысла», как следствие «иллюзии очевидности» у обучающего, но результат тот же самый – отказ от поисковой активности и утрата мотивации к инновационному обучению. Известный ученый-педагог В. М. Коротов обычно сопровождал подобные примеры фразой «любить можно лишь то, что у тебя получается» [11].

Подводя итог, следует обратить внимание на сохранение позитивной перспективы у инновационных педагогических технологий, базирующихся на приоритете деятельностного подхода к обучению, поскольку они были созданы на отечественной научной базе, и на уровне «педагогической рецептуры» позволяют достаточно легко обеспечить освоение технологической стороны преподавания учебных предметов на всех ступенях общеобразовательной школы.

Литература

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М. : Педагогика, 1978. 144 с.
2. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой ; Акад. пед. наук РСФСР. М. : Просвещение, 1967. 360 с.
3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. 480 с.
4. Гальперин П. Я., Пантина Н. С. Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании // Доклады АПН РСФСР № 2. 1957. С. 43 – 46.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
6. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. М. : Дом педагогики, 1996. 208 с.
7. Дьюи Дж. Школа и общество. М., 1924. 174 с.
8. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1987. 160 с.

9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34 – 42.
10. Карпова А. Ф., Турчин А. С. Формирование основных исторических понятий у подростков как определяющее условие готовности к самообразовательной деятельности // Подготовка школьников к самообразованию. Волгоград, 1980. С. 85 – 98.
11. Коротов В. М. Главное на уроке. Иваново : ИПК и ППК, 1996. 106 с.
12. Микулинская М. Я. Развитие лингвистического мышления учащихся: Экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложений при чтении. М. : Педагогика, 1989. 142 с.
13. Милашевич В. В. Метод и основания психологии : учеб. пособие / Дальневост. гос. ун-т. Владивосток : ДВГУ, 1976. 108 с.
14. Милехина Т. Е. Некоторые дидактические аспекты формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций, повышающих мотивацию школьников в обучении // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2016. № 27 (46). С. 80 – 85.
15. Образовательная программа дошкольного образования «Развитие» / под ред. А. И. Булычевой. М. : УЦ им. Л. А. Венгера «РАЗВИТИЕ», 2016. 173 с.
16. Обухова Л. Ф. Формирование системы физических понятий в применении к решению задач // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. М., 1968. С. 153 – 186.
17. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М. : Национальное образование, 2016. 301 с.
18. Руднева Е. И. Педологические извращения Выготского. М. : Учпедгиз, 1937. (школа ФЗУ треста «Полиграфкнига»). 32 с.
19. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 345 с.
20. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
21. Турчин А. С. Особенности организации мотивационного этапа усвоения знаний как основание перестройки учебной мотивации // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы : сб. науч. тр. / под ред. В. А. Зобкова, В. П. Познякова, А. В. Зобкова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Гуманитар. ин-т ; Ин-т психологии Рос. акад. наук. Владимир ; М. : КопиА-Сервис, 2023. С. 151 – 155.
22. Турчина Н. В. Новые методы учебно-воспитательного процесса как средство развития самостоятельности личности в отечественной школе 20-х гг. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1995. 19 с.
23. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе. М. : Знание, 1985. 80 с.
24. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. Т. 1-2. М., 1980. 340 с.

25. Эльконин Д. Б. Возрастные возможности усвоения знаний: (Младшие классы школы) / под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. М. : Просвещение, 1966. 442 с.

References

1. Ajdarova L. I. Psixologicheskie problemy` obucheniya mladshix shkol`nikov russkomu yazy`ku. M. : Pedagogika, 1978. 144 s.
2. Vozrastny`e i individual`ny`e osobennosti mladshix podrostkov / pod red. D. B. E`l`konina i T. V. Dragunovoj ; Akad. ped. nauk RSFSR. M. : Prosveshhenie, 1967. 360 s.
3. Gal`perin P. Ya. Psixologiya kak ob`ektivnaya nauka. M. : In-t prakt. psixologii ; Voronezh : MODE`K, 1998. 480 s.
4. Gal`perin P. Ya., Pantina N. S. Zavisimost` dvigatel`nogo navy`ka ot tipa orientirovki v zadanii // Doklady` APN RSFSR № 2. 1957. S. 43 – 46.
5. Davy`dov V. V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. M. : INTOR, 1996. 544 s.
6. Dusaviczkiy A. K. Razvitie lichnosti v uchebnoj deyatel`nosti. M. : Dom pedagogiki, 1996. 208 s.
7. D`yui Dzh. Shkola i obshhestvo. M., 1924. 174 s.
8. Zagvyazinskij V. I. Pedagogicheskoe tvorchestvo. M. : Pedagogika, 1987. 160 s.
9. Zimnyaya I. A. Klyuchevy`e kompetencii – novaya paradigma rezul`tata obrazovaniya // Vy`sshee obrazovanie segodnya. 2003. № 5. S. 34 – 42.
10. Karpova A. F., Turchin A. S. Formirovanie osnovny`x istoricheskix ponyatij u podrostkov kak opredelyayushhee uslovie gotovnosti k samoobrazovatel`noj deyatel`nosti // Podgotovka shkol`nikov k samo-obrazovaniyu. Vol-gograd, 1980. S. 85 – 98.
11. Korotov V. M. Glavnoe na uroke. Ivanovo : IPK i PPK, 1996. 106 s.
12. Mikulinskaya M. Ya. Razvitie lingvisticheskogo my`shleniya uchashhixsya: E`ksperimental`noe psixologicheskoe issledovanie obucheniya ponimaniyu predlozhenij pri chtenii. M. : Pedagogika, 1989. 142 s.
13. Milashevich V. V. Metod i osnovaniya psixologii : ucheb. posobie / Dal`ne-vost. gos. un-t. Vladivostok : DVGU, 1976. 108 s.
14. Milexina T. E. Nekotory`e didakticheskie aspekty` formirovaniya u budu-shhix pedagogov professional`ny`x kompetencij, povu`shayushhix motivaciyu shkol`nikov v obuchenii // Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo uni-versiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stole-tovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2016. № 27 (46). S. 80 – 85.
15. Obrazovatel`naya programma doskol`nogo obrazovaniya «Razvitie» / pod red. A. I. Buly`chevoj. M. : UCh im. L. A. Vengera «RAZVITIE», 2016. 173 s.
16. Obuxova L. F. Formirovanie sistemy` fizicheskix ponyatij v primenenii k resheniyu zadach // Zavisimost` obucheniya ot tipa orientirovochnoj deyatel`nosti. M., 1968. S. 153 – 186.

17. Podd`yakov A. N. Issledovatel`skoe povedenie: strategii poznaniya, pomoshh`, protivodejstvie, konflikt. M. : Nacional`noe obrazovanie, 2016. 301 s.
18. Rudneva E. I. Pedologicheskie izvrashheniya Vy`gotskogo. M. : Uchpedgiz, 1937. (shkola FZU tresta «Poligrafkniga»). 32 s.
19. Taly`zina N. F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 345 s.
20. Tixomirov O. K. Psixologiya my`shleniya : ucheb. posobie. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 272 s.
21. Turchin A. S. Osobennosti organizacii motivacionnogo e`tapa usvoeniya znaniy kak osnovanie perestrojki uchebnoj motivacii // Psixologiya otnosheniya cheloveka k zhiznedeyatel`nosti: problemy` i perspektivy` : sb. nauch. tr. / pod red. V. A. Zobkova, V. P. Poznyakova, A. V. Zobkova ; Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x, Gumanitar. in-t ; In-t psixologii Ros. akad. nauk. Vladimir ; M. : KopiA-Servis, 2023. S. 151 – 155.
22. Turchina N. V. Novy`e metody` uchebno-vospitatel`nogo processa kak sred-stvo razvitiya samodeyatel`nosti lichnosti v otechestvennoj shkole 20-x gg. : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. M., 1995. 19 s.
23. Czukerman G. A. Zachem detyam uchit`sya vmeste. M. : Znanie, 1985. 80 s.
24. Shaczkiy S. T. Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya. T. 1-2. M., 1980. 340 s.
25. E`l`konin D. B. Vozrastny`e vozmozhnosti usvoeniya znaniy: (Mladshie klassy` shkoly`) / pod red. D. B. E`l`konina i V. V. Davy`dova. M. : Prosveshhenie, 1966. 442 s.

A. S. Turchin

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF DEVELOPING LEARNING TECHNOLOGIES IN DOMESTIC EDUCATION

The article examines the history of the creation of developing learning technologies during the twentieth century. The reasons for their appearance in the new school of Russia and the subsequent rejection of them are analyzed. The theoretical and applied aspects of the technology of developing learning based on the theory of educational activity of D. B. Elkonin and V. V. Davydov are considered. It is concluded that there is a need for special postgraduate psychological-pedagogical and didactic-methodical training of teachers, as well as school practical psychologists working on the implementation of the technology of developmental education at school.

Key words: *educational activity, «new methods», activity-based and competence-based approach to learning, developmental learning.*