

УДК 378(09)(73)+378(09)(477)

Г. П. ПРЯТАКОВА, Т. М. ДАНИЛИШЕНА

ФІЛОСОФСЬКО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США ТА УКРАЇНИ

Розглянуто філософсько-теоретичні засади становлення й розвитку вищої освіти США та України у контексті педагогічної підготовки студентів. Обґрунтовано особливості діяльності майбутнього педагога за філософією прагматизму, конструктивізму, прогресивізму, біхевіоризму, реконструктивізму, соціал-реконструктивізму.

Ключові слова: прагматизм, конструктивізм, прогресивізм, біхевіоризм, реконструктивізм, соціал-реконструктивізм, навчально-виховний процес.

Г. П. ПРЯТАКОВА, Т. М. ДАНИЛИШЕНА

ФИЛОСОФСКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ США И УКРАИНЫ

Рассмотрены философско-теоретические основы становления и развития высшего образования США и Украины в контексте педагогической подготовки студентов. Обоснованы особенности деятельности будущего педагога за философией прагматизма, конструктивизма, прогрессивизма, прогрессивизма, бихевеиоризма, реконструктивизма, социал-реконструктивизма.

Ключевые слова: прагматизм, конструктивизм, прогрессивизм, біхевіоризм, реконструктивизм, соціал-реконструктивизм, учебно-воспитательный процесс.

H. PYATAKOVA, T. DANYLYSHENA

PHILOSOPHICAL AND THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE USA AND UKRAINE

The article considers philosophic-theoretical foundations of formation and development of higher education in the USA and Ukraine in context of pedagogical students' preparation. It substantiates the peculiarities of future teacher activity for philosophy of pragmatism, constructivism, progressivism, behaviourism, reconstructivism, social-reconstructivism.

Key words: pragmatism, constructivism, progressivism, behaviourism, reconstructivism, social-reconstructivism, scientific-educational process.

Цілі і завдання, які стоять сьогодні перед вищою педагогічною школою, дають можливість переглянути теоретичні засади підготовки вчителів. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з теоретичних основ підготовки педагогів у вищій школі США, Великої Британії, Польщі та України дозволив зробити висновок, що сьогодні вища педагогічна освіта базується на конгломераті різних філософсько-педагогічних і психологічних напрямів, провідне місце серед яких належить біхевіоризму, прогресивізму, гуманізму, постмодернізму і конструктивізму.

Проблема вибору філософії освіти сучасними та майбутніми педагогами в США розглядається в працях зарубіжних та вітчизняних дослідників: С. Ароновітц, К. Зейкнер, Т. Брамельда, А. Жіро, Б. Хегенхана, Дж. Каунтса, Т. Кошманової, М. Кутаєвої, П. МакЛарена,

І. Родіонова, М. Романенко, Є. Подольської, Х. Рагг, М. Еппла, С. Бауерса, Дж. Брунера, К. Черріхолмса, У. Стенлі, К. Озмона та ін.

Вітчизняні науковці філософію освіти трактують з точки зору обґрунтування нової освітньої парадигми у зв'язку з Болонським процесом, формуванням нового комплексу концепцій, програм, навчальних засобів для всіх рівнів системи освіти України. Аналіз сучасних публікацій дає підстави стверджувати, що філософію освіти виокремлено в галузь філософського знання, розроблено філософсько-освітню проблематику та виміри, на яких філософія освіти буде вивчатись як гуманітарна наука (В. Андрущенко, В. Кремінь, В. Лутай, М. Михальченко, К. Корсак, С. Клепко, Н. Смірнова та ін.).

Метою статті є розгляд філософсько-теоретичних засад становлення й розвитку вищої освіти США та України у контексті організації навчально-виховного процесу педагогічної підготовки магістрів. Це дає підстави обґрунтувати особливості діяльності майбутнього педагога за філософією прагматизму, конструктивізму, прогресивізму, біхевіоризму, реконструктивізму, соціал-реконструктивізму тощо.

Філософія як колыска педагогіки, її фундаментальне методологічне підґрунтя від давніх часів і досьогодні намагається обґрунтувати та критично переосмислити, а також сформулювати нові ідеали освіченості, уявлення щодо процесу навчання та виховання особистості. Виокремлення філософії освіти в галузь філософського знання у XXI ст. сформувало й основні її завдання – бути засобом інтеграції науки, політики щодо науки та управління знаннями, що є її новим виміром у процесі перетворення суспільства в суспільство знання [2, с.14].

Філософія освіти нині визначається як особлива галузь філософії, що предметом свого дослідження обирає практично всі складові освітньої діяльності. В. Андрущенко предметним полем філософії освіти вважає визначення способу здійснення освіти, сприйняття філософії освіти як теорії і методології освіти, здатної сформулювати гуманістичні фундаментальні цінності [7, с. 18].

Розглянемо сучасні філософські течії, які є засадничими у педагогічній підготовці магістрів в США. Значний вплив на сучасну вищу педагогічну школу в цій країні виявляє біхевіоризм, який тривалий час переважав в американській освіті. Цей напрямок психолого-педагогічної думки ґрунтується на філософії позитивізму, згідно з якою будь-який вияв реальності потребує раціонального пояснення на основі наукового дослідження об'єктивно спостережуваних і вимірюваних явищ. Мозок при цьому розглядається як пасивний орган, що сприймає зовнішні і внутрішні стимули і породжує відповідні реакції [17, с. 204]. Засновники біхевіоризму Д. Б. Уотсон, Е.Л. Торндайк і Б.Ф. Скіннер вважали, що сутність навчання можна звести до синтезу придбаного індивідом досвіду реагування на певні ситуації [19, с.202].

Інтенсивним проявом ідей біхевіоризму в американській освіті є програмоване навчання, а також засноване на його принципах комп'ютерне і навчання «онлайн» (online). Розроблена С. Прессі концепція програмованого навчання, яка розвинена в працях Б. Ф. Скіннера, полягає в тому, що за допомогою технічних (апаратних) засобів студентам можна видавати інформацію малими частинами і після реакцій-відповідей негайно отримувати зворотній зв'язок у вигляді результатів навчання [8, с. 243]. Принципово важливою умовою для реалізації програмованого навчання є умова, за якої студенти засвоюють програму, самостійно вибирають темп роботи відповідно до рівня своїх можливостей. Програмоване навчання становить квінтесенцію принципів біхевіористської педагогіки: чітко задані цілі навчання, структуровані навчальні програми, постійний контроль, негайний зворотній зв'язок, прагнення до максимальної індивідуалізації навчання та ін. Викладач – суб'єкт навчання – передає студенту навчальну інформацію, обсяг засвоєння якої демонструє ефективність навчання загалом. Наочним проявом біхевіоризму в сучасній вищій педагогічній школі можна вважати відродження компетентнісного підходу до підготовки вчителів (competency-based teacher education) у вигляді оцінки якості виконання педагогами визначеного виду навчально-професійної або професійної діяльності (performance assessment) [8, с. 296].

Програмоване навчання активно впроваджується у вузах України, отже, навчально-виховний процес (за теорією біхевіоризму) характеризується активністю розумової діяльності студентів у зв'язку із застосуванням комп'ютерної та електронно-обчислюваної техніки.

Іншим філософським напрямком, який детермінує розвиток вищої педагогічної школи на сучасному етапі, є прагматизм. На його засадах відбулося становлення і розвиток руху «за

прогресивну освіту». Основоположники останнього У. Кілпатрік, Х. Рагг, С. Холл, Дж. Дьюї наполягали на тому, що процес навчання повинен готувати студентів до життя, вирішення реальних проблем, і кращим методом такого навчання є практична дослідницька діяльність [1, с. 12].

Педагогіка, яка заснована на ідеях прагматизму, критерієм відбору матеріалу для включення в зміст освіти вважає ступінь безпосередньої корисності і необхідності тих чи інших знань й умінь в подальшому житті студента, включаючи його професійну діяльність. Філософсько-педагогічні ідеї Дж. Дьюї покладено в основу моделі навчального процесу, орієнтованого на розвиток студента. Головними рисами цієї моделі є:

- реальність навчального матеріалу;
- цілісність: об'єднання в пізнавальній діяльності фізичних, розумових, емоційно-вольових сил студента;
- «навчання за допомогою роботи» або діяльнісний підхід до навчання як способу забезпечення цілісності пізнавальної діяльності й розвитку студента;
- проблемність в навчанні як обов'язкова умова розвитку самостійного, гнучкого, критичного мислення.

Згідно з філософією Дж. Дьюї, тільки перед проблемою людина мобілізує свої розумові сили і виробляє вміння приймати самостійні рішення [3, с. 95–104]. Враховуючи основні положення теорії вченого, українські педагоги схиляються до думки, що центром будь-якої педагогічної системи має бути студент з його природними задатками, різноманітністю особових якостей, особливостями темпераменту і стилю розумової діяльності.

Головною категорією освіти, згідно з прогресивізмом, є досвід як послідовність проблемних ситуацій, рішення яких становить зміст освіти. В цьому контексті освіта представлена як безперервний процес реорганізації і реконструкції досвіду студента для просування до більш високого рівня досвіду і його засвоєння. Вплив прогресивізму на сучасну вищу педагогічну школу розвинутих країн виявляється, насамперед, у тому, що найважливішою тенденцією сучасних дидактичних пошуків в її теорії і практиці є ідея побудови навчання на засадах цілісного особистісного досвіду з обов'язковим включенням у навчальний процес як пізнавальної, так і емоційно-особистісної сфери людини. Підвалина цієї ідеї – концепція матеріальної освіти Дж. Дьюї, сутністю якої є теоретично-пізнавальна орієнтація пошукового підходу. Відповідно до цього навчальний процес в педагогічному закладі будується як самостійний пошук студентами нових знань, нових пізнавальних орієнтирів високого рівня складності і на самостійному моделюванні наукового пошуку [1, с. 132].

У прогресивізмі бере початок соціал-реконструктивний напрямок американської вищої педагогічної освіти (Дж. Каунтс, Х. Рагг, Т. Брамельд), головним для якого є теза, що педагогічна освіта повинна служити реконструкції суспільства і вдосконаленню демократії, створювати ґрунт для соціально-політичних змін. Отже, педагогічна освіта спроможна безпосередньо впливати на суспільні процеси. Вчитель же повинен бути не тільки суб'єктом навчання, а й агентом соціальних змін [6, с. 93–97].

Під впливом суперечливих соціальних процесів ідеї соціал-реконструктивізму перегукуються сьогодні з ідеями постмодернізму, який заявив про себе в 70-х роках ХХ ст. і за характеристикою вчених-філософів є «особливою системою світовідчуття і світосприймання». Ця система акцентує на розгляді культурних явищ, що формуються і функціонують в умовах «відкритих» систем і тяжіють до культурного синтезу і конструювання на основі тих чи інших вільно вибраних з багатьох культурних накопичень різнорідних «цитат», на констатації негативних тенденцій, на універсальній множинності об'єктів, які функціонують у цих системах [9, с. 26].

Постмодернізм бере свій початок з філософії екзистенціалізму. Він закликає до свободи, інновацій, заперечує умовності й існування будь-яких об'єктивних істин і аксіом. Прихильники постмодернізму (С. Ароновітц, А. Жіро – постмодерністська критична теорія; П. МакЛарен – критична педагогіка; М. Еплл, С. Бауерс – пост-лібералізм; К. Черріхолмс – постструктуралістичний критичний прагматизм; У. Стенлі – поєднання критичної педагогіки з традицією соціального реконструктивізму) роблять особливий акцент на критиці сучасних суспільних інститутів, у тому числі освітніх, характеризуючи їх як засіб контролю і пригнічення слабших більш сильними [17, с. 184]. Зокрема, в центрі уваги педагогів-постмодерністів перебувають питання суспільної моралі й справедливості, соціальної

нерівності, емансипації і фемінізації, расової дискримінації, розширення прав і свобод людини, нівелювання домінуючої культури, загальнолюдських цінностей, розподіл владних повноважень в суспільстві та ін. [10, с. 179–183].

Важливим методологічним джерелом розвитку сучасної вищої педагогічної школи США є когнітивізм – напрямок психології, який домінував в американській освіті в 60-і роки ХХ ст. [11, с. 330]. Важливою для когнітивізму є теза про можливості розвитку інтелектуальних здібностей людини у процесі правильно організованого навчання. Представник цього напрямку Дж. Брунер протиставив біхевіористській позиції погляд на навчання як на активний процес, в якому студент є суб'єктом пізнання: студент відбирає інформацію, конструє гіпотези і приймає рішення. Когнітивні структури, а саме схеми й ментальні моделі, забезпечують осмисленість і організують досвід так, щоб дозволити студенту вийти за рамки поданої йому навчальної інформації [15, с. 299].

Завдання педагога – перетворити навчальний матеріал у формат, прийнятний для студента в тому стані, який існує в певній ситуації навчання. Крім того, процес навчання повинен бути організований так, щоб студент постійно повертався до вивченого матеріалу, оскільки структура предметної галузі має постійно прояснюватись. Організація інструкцій повинна враховувати чотири найважливіші моменти: необхідні умови навчання (стартовий рівень знань, рівень і структура мотивації); способи структуризації матеріалу, які б полегшували його цілісне розуміння студентом; способи представлення матеріалу; способи оцінювання результатів, підкріплення і корекції результатів.

У сучасній педагогічній літературі предметом дискусій є і теорії «ефективного інтелекту» Р. Стернберга та «множинних інтелектів» Г. Гарднера – теорій когнітивного напрямку американської психології та педагогіки. Українська вища школа сприймає ідеї Р. Стернберга щодо виокремлення трьох складових «ефективного інтелекту»: креативного мислення для генерування ідей, аналітичного мислення для оцінки цих ідей та практичного мислення для їх реалізації та доведення цінності [20, с. 5–9]. Проте ми погоджуємося, що інтелект не може обмежуватися сферою абстрактно-логічного пізнання, бо є багаторівневою системою, в якій, за твердженням Г. Гарднера, визначаємо вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, внутрішньо особовий, міжособовий, візуальнопросторовий, тілесно-кінетичний, музично-ритмічний інтелекти [14, с. 225–244]. Згідно з когнітивними теоріями Р. Стернберга і Г. Гарднера інтелект людини далеко виходить за межі абстрактно-логічного пізнання. В зв'язку з цим в американській освіті загалом і вищій школі зокрема відбулося глибоке переосмислення ролі технологій контролю над уміннями і навичками студентів. Традиційна система оцінювання навчальних досягнень студентів за допомогою тестування в сучасній школі потребує додаткових видів контролю. Потрібно здійснювати більш глибокий і всебічний аналіз результатів навчання кожного конкретного студента і забезпечити корекцію подальшого навчального процесу, ніж отримувати елементарні знання й навички студентів і відтворені дискретні «порції» інформації в процесі тестування.

Українська система оцінювання знань магістрів, яка перейшла на тестовий контроль у зв'язку з Болонською системою, також потребує серйозних доповнень. В останні роки у вищій освіті України впроваджують інноваційні технології навчання, серед яких значне місце займають комп'ютерні технології, дистанційні форми навчання, інтерактивні методики тощо. Ці технології діють як альтернатива традиційним формам і передбачають нові методи оцінювання знань майбутніх педагогів. Серед них можна вказати на методи проектів та «педагогічні порт фоліо». Цікавим і корисними для майбутніх педагогів є такий метод, як оцінка майстерності виконання комплексної діяльності (*performance assessment*). Ці види контролю набули нормативного статусу після включання їх у програми сертифікації і ліцензування провідними професійно-педагогічними організаціями США – Національною радою професійних педагогічних стандартів і Національним консорціумом оцінки вчителів початківців.

Великий інтерес з точки зору вивчення філософсько-теоретичних засад педагогічної підготовки магістра становить когнітивно-соціокультурна теорія адаптивної компетентності (*cognitive socio-cultural theory of adaptive expertise*). Провідні педагоги Америки, вивчаючи сутність і формування компетентності людини в сфері її професійної чи іншої діяльності, вводять поняття «експерт» (*expert*) і «початківець» (*novice*) для характеристики рівня

професійної компетентності спеціаліста. Експертом може бути фахівець, який вмiє застосувати свої знання ситуативно та швидко, адаптуючи їх до конкретної проблемної ситуації в своїй діяльності [13, с. 162]. Отже, викладач повинен бути адаптивним експертом, здатним проявляти гнучкість у вирішенні нових проблем і вчитися впродовж усього життя. Починати навчання майбутніх професіоналів потрібно з допомоги студентам вивчити самих себе як мислячих індивідуумів. Вони мають можливість усвідомити механізми власної розумової діяльності і те, як наявні знання зможуть одночасно стати базою для побудови нових знань і вагомим чинником у вирішенні проблемних ситуацій.

Важливе значення серед концептуальних засад сучасної вищої педагогічної школи має гуманістичний напрямок філософії. Центром гуманістичної філософсько-педагогічної й психологічної думки, вищою цінністю освітнього процесу є людина. У руслі гуманістичної антропоцентричної парадигми на сучасному етапі американські дослідники визначають кілька напрямів.

Есенціалізм (англ. essence – головне, суть) – філософія освіти, згідно з якою існує засадничий комплекс знань і цінностей, котрими необхідно оволодіти кожній людині, щоб ефективно реалізувати себе в житті на благо собі і суспільству [12, с. 42]. Освіта повинна допомогти людям у вирішенні життєвих завдань, формувати їх як громадян своєї вітчизни і виходити на все вищі рівні розумової діяльності.

Близький до есенціалізму перенніалізм (англ. perennial – вічний, нескороминучий), згідно з яким ціль освіти – виховання у людини громадянськості і патріотизму, здатності мислити, розвивати творчі здібності, що збагачують духовний світ людини [16, с. 17]. Філософія перенніалізму приділяє особливу увагу ґрунтовній освіті в сфері літератури, мистецтва, мови, історії, тоді як течія есенціалізму – вивченню природних і точних наук, правовому і цивільному вихованню майбутнього вчителя з метою формування у нього ініціативної громадянської позиції і здібності до самореалізації в житті.

Завдяки есенціалізму педагогічні програми збагатилися новими, актуальними для сьогодення курсами, зокрема, полікультурної спрямованості, також введено освітні стандарти, які є гарантом визначеності мінімальної професійної компетентності майбутніх вчителів.

Іншою течією в руслі гуманістичної антропоцентричної парадигми, яка формує педагогів вищої школи, є психологічний гуманізм К. Роджерса і А. Маслоу. Згідно з їхньою концепцією, людина – це суб'єкт свого життя, найважливішою метою освіти є підтримка й розвиток особистого потенціалу (екзистенції) кожного студента, завдяки чому для нього відкривається шлях до самоактуалізації, до відкриття свого справжнього «Я» [4; 5; 18].

Психологічний гуманізм інформаційну функцію викладача відводить на другий план, при цьому зростає роль педагога як вихователя і організатора (фасілітатора), покликаною полегшити навчання студентів. Основним інструментом викладання є особистість педагога, яка унікальна та здатна до самоактуалізації, може володіти не лише своїм навчальним предметом, а й глибоким розумінням людей, їхньої психіки і поведінки, природою та економікою людських взаємин, етикою поведінки, мовою міжособистісного спілкування. За таких умов педагог не викладає математику, фізику, історію, мову тощо, а навчає людину математиці, фізиці, історії, мові.

Конструктивізм – це один з найбільш впливових напрямків сучасної американської філософії освіти. Його можна розглядати як спробу синтезу когнітивізму, прогресивізму і гуманізму. Центальною ідеєю конструктивізму є те, що кожна людина сама конструює власні знання, і, відповідно, здатна до навчання [15, с. 309]. Радикальний конструктивізм спирається на теорію Ж. Піаже і вважає індивіда суб'єктом пізнання. Соціальний конструктивізм додає особливу важливість соціальній природі пізнання. Прихильники культурно-історичної теорії Л. С. Виготського вважають, що розвиток складних розумових функцій здійснюється в процесі міжособистісної взаємодії студентів у ході спільної діяльності з вирішення проблем. Відповідно радикальні конструктивісти роблять акцент на індивідуалізації процесу навчання, а соціальні конструктивісти – на підсиленні його соціальної спрямованості.

Незалежно від приналежності до тієї чи іншої течії, єдиною для всіх педагогів-конструктивістів є ідея про те, що студент – це суб'єкт пізнання: він виокремлює важливі елементи нового пізнавального досвіду, співвідносить їх зі своїм актуальним досвідом, на підставі такого аналізу адаптує і модифікує власне знання, тобто активно будує, а не пасивно

засвоює образ навколишнього світу.

У результаті порівняльного аналізу основних напрямів філософської, психологічної і педагогічної думки США зауважимо, що на сучасному етапі не можна виокремити та надати перевагу одному конкретному напрямку.

Біхевіористична спрямованість на досягнення заздалегідь заданого ідеалу посилюється гуманістичною спрямованістю на особу майбутнього педагога. Можна говорити про синтез ідей біхевіоризму і конструктивізму, що підтверджується стандартизацією педагогічної освіти, її спрямованістю на кінцевий результат і введенням контролю й оцінки комплексної діяльності студентів-педагогів.

Ми сприймаємо філософію соціального конструктивізму з його ідеєю про те, що студент є суб'єктом пізнання. Отже, навчання у ВНЗ повинно центруватися на студентові, який здатен активно засвоювати досвід, адаптувати, модифікувати власне знання для широкого сприйняття світу. Викладач повинен виконувати роль медіатора, менеджера, посередника, модератора, організовувати навчальний процес, залучаючи до нього кожного студента, стимулюючи його активність. Соціальний конструктивізм впливає на теорію та практику підготовки педагогів, доказом цього є створення у США шкіл професійного розвитку для підготовки педагога.

Філософія прогресивізму дає змогу формувати студента не лише як особистість, але як фахівця, тому невід'ємною частиною навчання студентів повинно бути викладання навчального матеріалу через моделювання проблемних ситуацій, формування практичного досвіду для якісної підготовки майбутнього професіонала.

Ідеї, теорії і концепції різних філософсько-педагогічних і психологічних шкіл інтегруються, доповнюючи і збагачуючи одна одну. Це важливо врахувати для розвитку української освіти, підготовки педагогів нової генерації у зв'язку з її гуманізацією та гуманітаризацією, побудовою демократичного суспільства в нашій державі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи. – М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.
2. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / Клепко С. Ф. – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.
3. Малькова З.А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор / З. А. Малькова // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 95–104.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
5. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тесты. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С.108–118.
6. Пилиповский В. Я. Современная западная педагогика: социал-реконструктивистское направление / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 93–97.
7. Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листопада 2000 р. Зб. наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрушенка. – К.: Знання, 2000. – 520 с.
8. Хегенхан Б. Теории научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – СПб.: Питер, 2004. – 473 с.
9. Чучин-Русов А. Е. Новый культурный ландшафт: постмодернизм или неоархаика? / А. Е. Чучин-Русов // Вопросы философии. – 1999. – № 4. С. 24–41.
10. Aronowits, S. Postmodern education: Politics, culture, and social criticism / S. Aronowits, H.A. Giroux. – Mineapolis, MA: University of Minnesota Press, 192 p.; Counter narratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces / Ed. by H. Giroux and ass. – New York: Routledge, 1996. – 375 p.; McLaren, P. Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education / P. McLaren. – Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 2003. – 250 p.
11. Baars, B. J. The cognitive revolution in psychology / B. J. Baars. – New York: The Guilford Press, 1986. – 434 p.
12. Dunn, S. Philosophical foundations of education: Connecting philosophy to theory and practice / S. G. Dunn. – Columbus, OH: Merrill / Prentice Hall, 2005. – 275 p.
13. How people learn: Brain, mind, experience, and school / Ed. by J. D. Bransford, A. L. Brown, R. R. Cocking. – Washington, DC: National Academies Press, 1999. – 319 p.
14. Gardner, H. The development of competence / H. Gardner // The culture and psychology reader / Ed. by N. R. Goldberger and J. B. Veroff. – New York, NY: New York University Press, 1995. – P. 225–244.
15. Gredler, M. E. Learning and instruction: Theory into practice / M. E. Gredler. – Upper Saddle River, OH: Merrill / Prentice Hall, 1997. – 387 p.
16. Jacobsen, D. Philosophy in classroom teaching: Bridging the gap / D. Jacobsen. – Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall, 2003.

17. Ozmon, H. Philosophical foundations of education / H. Ozmon, S. M. Craver. – Upper Saddle River, OH: Merrill / Prentice Hall, 2003. – 397 p.
18. Rogers, C. Learning to be free / C. Rogers // The problem of being human / Ed. by C. Rogers and B. Stevens. – Lafayette, CA: Real People Press, 1967. – 258 p.
19. Skinner, B. F. Science and human behavior / B.F. Skinner. – New York: Free Press, 1965. – 461 p.
20. Sternberg, R. J. What is an «Expert student?» / R. J. Stenberg // Educational Researcher. – 2003. – Vol. 32. – No. 8, – P. 5–9.