

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ

Мотивація займає провідне місце в структурі особистості і є одним із основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил і спрямованості діяльності, поведінки. Аналіз психологічної літератури свідчить, що серед психологів поки що немає єдності як у розумінні структури мотиваційної сфери особистості, так і у трактуванні змісту основних понять. Часто поняття мотивації розкривають як сукупність усіх видів спонукань: мотивів, потреб, інтересів, намагань, цілей, потягів, установок, ідеалів і т.д. Інший підхід до розуміння мотивації міститься в її визначенні як особливого процесу, в ході якого формуються спонукання до діяльності, здійснюється вибір між різними можливими діями, регулюється і підтримується цілеспрямована активність. Якщо у першому випадку підкреслюється стійкий диспозиційний характер мотиваційних утворень, то в другому акцентується процесуальність мотивації.

Центральним у більшості теорій мотивації є поняття мотиву як однієї із головних мотиваційних детермінант. Цей термін в психологічній літературі трактується теж неоднозначно. Ми будемо розуміти мотив як реальний або уявлюваний, ідеальний предмет потреби, що спонукає і спрямовує на себе діяльність [5]. Мотив не лише спонукає і спрямовує діяльність, але й виконує смислоутворюючу функцію. Смысл переживається як емоційне ставлення особистості до тих чи інших подій, дій, об'єктів і усвідомлюється як їх "значення-для-мене".

Мотивація, пронизуючи основні структурні утворення особистості (спрямованість, характер, самосвідомість, емоційно-вольову сферу, психічні процеси) в значній мірі визначає ефективність будь-якої діяльності, в тому числі учбової. Це положення є загальноприйнятим серед психологів і знаходить своє експериментальне підтвердження. Зокрема, в одному із досліджень виявлено, що відмінності в успішності учнів пояснюються на 21-25% даними тесту на інтелект, на 27-36% особистісними якостями і на 23-27% мотивацією [1, с. 254].

Учбова діяльність, як і будь-яка інша, завжди є полімотивованою, тобто спонукається не одним, а декількома

мотивами. При цьому мотиви утворюють певну ієрархічну структуру і взаємодіють між собою. Одні з них є абсолютно, “самі по собі” значимими, виступають як кінцеві цілі діяльності і надають їй особистісного смислу, інші мають лише тимчасове, ситуативне значення і виступають в якості засобів, умов, проміжних цілей діяльності. Перші є провідними в житті особистості, займають вищі рівні в ієрархії і називаються в концепції О.М. Леонтьєва смислоутворюючими, другі – мотивами-стимулами [5, с.212]. В інших класифікаціях мотиви учіння поділяються, як правило, на дві групи: внутрішні і зовнішні. Внутрішні змістовно пов'язані з процесом і результатами учіння: бажання пізнати нові факти, оволодіти знаннями, способами дій, захопленість процесом учіння і т.п. До зовнішніх відносяться мотиви, тематично не пов'язані з процесом і прямим результатом учбової діяльності, для яких вона є лише одним із можливих засобів реалізації. Серед них окремо виділяють широкі соціальні (мотиви обов'язку і відповідальності); мотиви самовизначення і самовдосконалення: вузькі соціальні мотиви (прагнення отримати схвалення, зайняти гідне місце в соціальній групі, підтвердити свій статус); мотиви соціального співробітництва, спілкування з іншими людьми в ході навчання і ін.

Б.І.Додонов [4] запропонував власну схему співвідношення різних мотивів у спонуканні окремої діяльності, в тому числі учбової: 1) задоволення від самого процесу діяльності; 2) прямий результат діяльності (засвоєння знань і т.п.); 3) винагорода за діяльність (стипендія, слава, престиж і т.п.); 4) уникнення санкцій, що загрожують у випадку ухилення від діяльності або недобросовісного її виконання. Кожен з цих мотивів може мати різну питому вагу і значення в сумарній мотивації учіння. За своїм змістом перша і друга пари названих мотивів співвідносяться з внутрішньою і зовнішньою формами мотивації.

В.К.Вілюнас [3] пропонує доповнити схему мотивації Б.І.Додонова окремим компонентом, що відповідає уявленню про ціну діяльності: врахування того, що за її виконання особистість крім винагороди отримує одночасно і шкоду у вигляді втрати часу і зусиль, а за невиконання – нагороду у вигляді їх збереження. З цим можна погодитись, адже перед особистістю в кожен момент її життя відкрита можливість не лише однієї діяльності, наприклад учбової, але й альтернативних.

Найбільш адекватними учбовій діяльності вважаються пізнавальні мотиви (широкі пізнавальні, учбово-пізнавальні, мотиви самоосвіти) [6], однак це не означає, що вони завжди є найдієвищими, провідними в структурі мотивації учіння. Психологічні дослідження динаміки мотивів учіння свідчать про значні зміни їх особистісної значущості і дієвості в ході онтогенезу. Так, наприклад, у юнацькому віці провідну роль в учбовій діяльності відіграють мотиви самоствердження і саморозвитку, самовдосконалення [10]. При всій безумовній цінності власне пізнавальних мотивів в учінні не можна відмовитися від зовнішніх мотивів, виділити чисту культуру пізнавальної мотивації. Цілком слушним є зауваження С.Л. Рубінштейна: "... безпосередній і опосередкований інтерес до учіння виявляються до такої міри взаємопов'язаними, що очевидною стає неможливість чисто зовнішнім чином їх протиставляти" [9, с. 81].

Оскільки високий рівень мотивації є одним із найдієвіших засобів підвищення ефективності і якості діяльності, то постає питання про можливість цілеспрямованого формування мотивів учіння.

У педагогічній психології можна виділити ряд концептуальних підходів до вирішення проблеми мотиваційного забезпечення учбової діяльності. Вони відрізняються як за загальним розумінням характеру і місця мотивації в учінні, так і за сферою свого застосування.

Один із шляхів пропонується прихильниками теорії проблемного навчання (А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов і інші). Проблемне навчання полягає в створенні перед учнями проблемних ситуацій, їх усвідомленні, прийнятті і вирішенні в процесі спільної діяльності учнів і вчителя при максимальній самостійності перших. В роботі А.М. Матюшкіна [7; 8] обґрунтовується необхідність включення проблемних методів в усі види учбової роботи студентів, розроблено поняття діалогічного проблемного навчання, яке найбільш повно передає сутність "суб'єкт – суб'єктної" взаємодії викладача і студентів.

Проблемна ситуація характеризується особливим "психологічним станом суб'єкта (учня), що виникає в процесі виконання такого завдання, яке вимагає відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способи або умови виконання завдання" [8, с.32].

Невід'ємним компонентом проблемної ситуації є пізнавальний мотив, що виникає кожного разу як ситуативна потреба в новому, невідомому знанні чи способі дій і визначає рівень активності суб'єкта учіння. Хоч він має нестійкий, ситуативний характер, можна припустити, що систематична актуалізація в проблемно організованому навчанні може зумовити його генералізацію, узагальнення і перетворення на стійку особистісну рису.

Експериментальні дослідження і педагогічна практика підтверджують ефективність проблемного навчання як способу забезпечення мотивації учіння, активізації пізнавальної активності студентів. Проте цей шлях (як, напевно, і будь-який інший окремо взятий) не можна визнати універсальним. Особливості змісту предметів, а також обмеженість часу, відведеного для їх вивчення, звужують сферу і можливості застосування проблемного навчання.

Інший напрям досліджень формування мотивації учіння розвивається в роботах, виконаних під керівництвом А.К. Маркової [6]. Ці дослідження проводяться в руслі розробленої В.В. Давидовим і Д.Б. Ельконіним теорії учбової діяльності і спрямовуються на визначення психолого-педагогічних умов становлення пізнавальної мотивації учнів середнього шкільного віку. Проте відкриті в них загальні підходи і рекомендації можуть виявитися до певної міри ефективними також і під час формування мотивації учіння студентів.

Своєрідність цього підходу полягає у виділенні особливого, найбільш адекватного учбовій діяльності, безпосередньо пов'язаного з її змістом, мотиву – учбово-пізнавального. У відповідності з трактуванням суті учбової діяльності він розкривається як “мотив оволодіння узагальненими способами дій в сфері наукових понять” [6, с.164]. Головний шлях формування учбово-пізнавальних мотивів вбачається в психологічно обґрунтованій організації учбової діяльності, у відпрацюванні всіх її компонентів (учбової задачі, учбових дій, дій самоконтролю і самооцінки). Особливо підкреслюється необхідність орієнтування учнів не стільки на знання, скільки на способи оволодіння ними. Мотивація при цьому розглядається як функція, наслідок особливим чином організованої і сформованої учбової діяльності, а проблема формування мотивації учіння значною мірою зводиться до формування учбової діяльності.

Оволодіння учнями повноцінною учбовою діяльністю, умінням вчитися є безумовно важливою умовою, однак явно не достатньою для

становлення мотивації учіння. Актуалізація мотиву вимагає не тільки і не стільки його виділення й усвідомлення, скільки прийняття особистістю, що пов'язано з процесами смислоутворення. В теорії учбової діяльності не знаходить вичерпної відповіді одне з основних питань – за яких умов знання або узагальнені способи дій набувають для учня значущості, спонукального характеру, особистісного смислу, тобто перетворюються в мотиви. Це певною мірою визнається А.К. Марковою, яка робить висновок, що навіть за відповідної організації учбової діяльності “важче формується і складається особистісна значущість мотиву [учбово-пізнавального]... його дієвість” [6, с. 167]. Очевидно, що формування мотивації учіння вимагає створення також специфічних умов, відмінних від умов формування учбової діяльності.

Спрямований на формування учбово-пізнавальних мотивів підхід можна назвати когнітивно орієнтовним, оскільки мотивація трактується тут як симптом перебудови пізнавальних можливостей суб'єкта учіння, що відбувається в ході учбової діяльності. Людина виступає лише як “пізнаюча” істота, а учбова діяльність – як початок і кінець мотивації. В результаті значно звужується діапазон проявів мотиваційно-сислової сфери особистості, поза увагою залишається цілий ряд потенційно важливих мотивів учіння, які формуються за межами учбової діяльності.

В.Я. Ляудіс [11], залишаючись в рамках діяльнісної концепції учіння, пропонує підхід, який на її думку, дає змогу розглянути розвиток особистості в процесі учіння в єдності її інтелектуальної і мотиваційно-сислової сфер. Сутність цього підходу полягає в обґрунтуванні категорії спільної учбової діяльності викладача і студентів. Це вводить в аналіз учіння систему міжсуб'єктних взаємодій, що створює альтернативу розумінню процесу засвоєння знань і способів дій як учбової діяльності ізольованого суб'єкта, котрий протистоїть об'єкту пізнання. Автор виходить з того, що в учбовій діяльності у відповідності з суспільною природою будь-якої людської діяльності центральну роль відіграють різноманітні форми взаємодії викладачів зі студентами і студентів між собою, без свідомого підтримання яких втрачаються цілі і смисл учіння. Тому в процесі навчання має бути забезпечена поступова зміна форм взаємодії, їх розвиток від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні учбових задач до послідовного наростання власної

активності студентів аж до повної саморегуляції учбових дій і появи позиції партнерства з викладачем. Це розширює систему показників ефективності учіння як процесу, що зумовлює не лише когнітивний розвиток і засвоєння системи знань, а й формування особистості студента.

З усіх можливих моделей організації спільної учбової діяльності найпродуктивнішою з погляду формування мотивації учіння виявилась та, в якій “засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв’язання творчих задач” [10, с. 112]. Така взаємодія з самого початку навчання однаковою мірою захоплює як викладачів, так і студентів, приводить до виникнення позитивних емоцій і формування особистісного смислу учіння. В ході вирішення творчої задачі позиції студента і викладача по відношенню до предмета засвоєння рівноправні. Таким чином, предмет, представлений у вигляді системи творчих задач, слугує засобом реалізації суб’єкт-суб’єктних стосунків. Позиція студента не обмежується лише засвоєнням знань, а передбачає можливість породження нових цілей і смислів, нових знань. Введення в процес навчання творчих задач не виключає задач репродуктивних, а лише забезпечує високий рівень мотивації учіння і інтеграцію всіх інших мотивів. Спонукальна функція творчих задач підтримується за рахунок поступового підвищення їхньої складності і соціальної значущості. Завдяки цьому розширюється смислоутворююча функція мотиву творчих досягнень і забезпечується його провідна роль по відношенню до інших мотивів учіння, а також підтримується і перебудовується протягом усього навчання мотивація співробітництва і міжособистісних взаємостосунків.

Особливо підкреслюється, що “не самі по собі творчі задачі, а вся ситуація спільних продуктивних дій по їх розв’язанню забезпечує формування повноцінної функціональної структури учіння, в якій провідну роль відіграє мотиваційно-сміслова сфера” [10, с. 161].

Отже, В.Я.Ляудіс основними засобами формування мотивації учіння студентів вважає творчі задачі і спільну діяльність, спілкування – цінності, які заряджають особистісним смислом будь-який вид спільної продуктивної діяльності, в тому числі й учбову.

У принципі, як теорія проблемного навчання, так і концепція спільної учбової діяльності можуть з однаковим успіхом застосовуватись як в загальноосвітній, так і вищій школі. Однак провідна діяльність і мотиваційна сфера студентів мають специфіку, що відрізняє їх від учбової діяльності і мотивації школярів. У зв'язку з цим проблема формування мотивації учіння студентів вимагає пошуку відповідних, адекватних їй підходів.

Орієнтація на широкі пізнавальні й учбово-пізнавальні мотиви є більш властивою для навчання в загальноосвітній школі, одним із основних завдань якої є засвоєння учнями основ наук. Педагогічний процес у вищій школі має чітку професійну спрямованість, передбачає вихід за межі учбової діяльності і пізнавальної мотивації, актуалізацію важливих для майбутнього фахівця професійних мотивів. Учіння у ВНЗ не може зводитися лише до засвоєння знань, – а повинно виступати формою особистісної активності, яка забезпечує формування необхідних професійних і соціальних якостей особистості. Хоча пізнавальний мотив є одним із важливих в учінні, необхідно створювати психолого-дидактичні умови для того, щоб він став початком розвитку професійної мотивації, спрямованості. На початку навчання в ВНЗ студент повинен “перестати” бути школярем, а до його закінчення – студентом, тобто учбова діяльність повинна трансформуватися в професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів [7].

Неврахування цієї особливості навчання у ВНЗ призводить до перетворення його в набір технологій передачі готових знань, вирваних із контексту як майбутньої професійної діяльності, так і поточних потреб особистості. Учбова інформація виявляється початком і кінцем активності студента, втрачає для нього особистісний смисл.

Один із шляхів вирішення цієї проблеми пропонується А.А. Вербицьким в розробленому ним контекстному підході до навчання у ВНЗ. Контекстним називається навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним абстрактних знань накладається на канву цієї діяльності [2, с. 32]. Найбільш адекватними для цього є активні форми і методи навчання: аналіз конкретних ситуацій, розв'язування професійних задач, проблемні методи, ділові ігри,

науково-дослідницька робота, професійна практика і ін. В усіх цих формах і методах так чи інакше мають бути представлені реальні особливості майбутньої професії, що значною мірою знімає труднощі мотиваційного забезпечення учіння. Учбова діяльність набуває для студента особистісного смислу, оскільки в ній проглядаються контури майбутньої професії, створюються реальні можливості для переходу від пізнавальної мотивації до професійної. Таким чином, поняття “професійний контекст” є смислоутворюючою категорією, що забезпечує особистісне включення студента в процес пізнання і професійного становлення. Основне мотиваційне навантаження при цьому виконує професійний мотив – прагнення підготуватися до майбутньої самостійної діяльності.

У раніше розглянутій концепції спільної учбової діяльності (В.Я. Ляудіс) теж підкреслюється важливість активізації професійних смислів у процесі розв’язання творчих задач. Та й самі творчі задачі мають чітко виражений професійний або інший особистісно значущий характер. Однак основний акцент все ж таки в ній ставиться на моментах взаємодії викладача і студентів в процесі переходу останніх до саморегуляції учіння.

Таким чином, у кожному із чотирьох проаналізованих підходів проблема цілеспрямованого формування мотивації учіння розглядається в певному ракурсі і, відповідно, пропонуються різні шляхи її вирішення (табл. 1).

При принциповому визнанні полімотивованого характеру учбової діяльності різні підходи, як бачимо, концептуально орієнтовані на переважну стимуляцію мотивів певного типу.

На підставі проведеного аналізу можна виділити два загальних механізми формування мотивації учіння. Суть першого, реалізованого в теорії учбової діяльності і проблемному підході, полягає в тому, що спеціально організовані вчителем умови учбової діяльності актуалізують окремі ситуативні спонукання, які за систематичної актуалізації поступово трансформуються у стійкі мотиваційні утворення.

В інших двох концепціях мотивація учбової діяльності формується шляхом включення учіння в більш широку систему стосунків, зв’язування його з іншими особистісно значущими видами діяльності та спілкування. Таким чином до учбової діяльності підключаються нові реальні мотиви, які мають безумовну цінність для

особистості. Такий механізм дістав назву “мотиваційного опосередкування” [3, с.73], а в теорії О.М. Леонтьєва він відомий як “зміщення мотиву на ціль”. Так, наприклад, процес учіння студентів у ситуації спільної продуктивної діяльності спонукається не лише безпосередніми пізнавальними й учбово-пізнавальними мотивами, але й “підключеними” мотивами творчого досягнення і спілкування, які надають учінню нового смислу.

Таблиця 1

	Теорія учбової діяльності	Теорія проблемного навчання	Концепція спільної учбової діяльності	Контекстний підхід до навчання
Шляхи формування мотивації	Формування в процесі навчання проблемних ситуацій	Створення в процесі навчання проблемних ситуацій	Організація спільної учбової діяльності викладача і студентів по розв’язуванню творчих задач	Модельовання в навчанні предметного і соціального змісту професійної діяльності
Мотиви	Учбово-пізнавальні мотиви	Пізнавальні мотиви	Мотиви творчого досягнення, спілкування, співробітництва	Професійні мотиви

Зміни смислу діяльності або створення додаткового смислу можна досягти як шляхом реальної зміни ситуації, позиції особистості в учбовій діяльності, так і за допомогою переосмислення ситуації самим суб’єктом в уявному плані.

Необхідно підкреслити, що надати додаткового смислу учбовій діяльності може лише реальний, значущий мотив. Якщо у студента відсутня орієнтація на професію, він не пов’язує з нею власних життєвих планів, то ніякий “професійний контекст” не змінить в кращий бік його ставлення до учбової діяльності.

Усвідомлення перспективного значення процесу учіння може наповнити його додатковим особистісним смыслом лише у тих студентів, для яких майбутня професія має реальну цінність.

Отже, мотивація учіння студентів значною мірою опосередковується характером і рівнем розвитку їх професійної спрямованості. Між мотивами учіння і мотивами вступу до ВНЗ не завжди існує прямий зв'язок, а саме бажання навчатися у певному інституті ще не є об'єктивним показником професійного самовизначення. Це знайшло часткове підтвердження в проведеному нами дослідженні особливостей мотивації учіння студентів педагогічного інституту. В дослідженні взяло участь 46 студентів 3 курсу філологічного факультету. Смыслові утворення в учбовій діяльності студентів виявлялися за допомогою техніки репертуарних решіток. В якості елементів були використані поточні навчальні предмети, які потрібно було проранжувати за восьми біполярними конструктами: “інтересні – неінтересні“, “легкі – важкі“, “потрібні для майбутньої професії – непотрібні“, “цікаво викладаються – нецікаво“, “добре знаю – погано“, “цікаві за змістом – нецікаві“, “впливають на самооцінку – не впливають“, “викладаються вимогливим викладачем – невимогливим“. Перший конструкт “інтересні – неінтересні“ був запропонований студентам для виявлення їх глобального, недиференційованого ставлення до навчальних предметів, їх загального прийняття чи не прийняття. Структура смыслових утворень студентів в учбовій діяльності виявлялася за допомогою кореляційного аналізу. Для визначення міри взаємозв'язку між конструктами використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Результати кореляційного аналізу представлені в таблиці 2.

Як бачимо, для більшості студентів (73%) інтерес до навчальних предметів пов'язаний насамперед з їх змістом, тобто домінуючим є пізнавальний інтерес. Професійний мотив посідає друге місце і тією чи іншою мірою сформований у 60% студентів. Стиль викладання позитивно корелює на значущому рівні з інтегральним інтересом до навчальних предметів у 40% студентів. При цьому у свідомості студентів цікавий стиль викладання, як правило, не співвідноситься з вимогливістю викладача, а часто її виключає. Лише для 6% респондентів інтерес до предметів поєднується з вимогливістю в їх викладанні. Це можна пояснити тим, що вимоглива позиція викладача в своєму крайньому варіанті перетворюється в авторитарну, ставлення

до якої, очевидно, і проявилось в результатах дослідження. Легкі предмети також у переважній більшості випадків не потрапляють у розряд інтересних. Очевидно, оптимальний рівень мотивації викликають предмети середнього або дещо вищого рівня трудності, які входять у “зону найближчого розвитку” студентів.

Таблиця 2

		легкі	цікаві за змістом	добре знаю	цікаво викладаються	впливають на самооцінку	потрібні для майбутньої професії	викладаються вимогливим викладачем
інтересні	> 0,565 0,05	13%	73%	40%	40%	40%	60%	6%
предмети	>0,746 0,01	-	60%	-	13%	20%	20%	-

Отже, як свідчать результати дослідження, професійна мотивація, професійна спрямованість не формуються стихійно у значної кількості студентів, якщо в навчальному процесі не представлені елементи майбутньої професії.

Одним із ефективних шляхів активізації професійного самовизначення і, відповідно, формування мотивації учбової діяльності студентів, може бути педагогічна практика. Вона відкриває перед студентами можливість “приміряти” на себе соціальну роль учителя, більш глибоко усвідомити специфіку професії, співставити свої можливості і бажання з її вимогами. Педагогічна практика за відповідної її організації забезпечує максимальну емоційну включеність студентів у живу педагогічну реальність, сприяючи перетворенню узагальнених знань в особистісно значущі переконання, наповнюючи їх реальним професійним смислом.

Студенти стають суб’єктами педагогічної діяльності, закріплена в традиційному навчанні позиція засвоєння готових знань змінюється на позицію суб’єктів, що реалізують засвоєні знання на практиці. При

цьому осмислюються і засвоюються не лише знання, але й професійні мотиви та цінності.

Отже, ми виходимо із гіпотези, що включення студентів у педагогічну практику вже на початковому етапі професійної підготовки активізує їх професійне самовизначення і формування професійної мотивації, забезпечить трансформацію ставлення до навчально-професійної діяльності, розширить спектр мотивів учіння.

Для цього організація педагогічної практики має відповідати ряду вимог:

- забезпечення органічного взаємозв'язку теоретичного курсу психолого-педагогічних дисциплін з навчально-виховною практикою студентів;

- створення умов для повноцінного входження студентів у педагогічний колектив школи і оволодіння соціальним змістом майбутньої професії;

- забезпечення можливостей для прояву ініціативи і реалізації різносторонніх здібностей студентів;

- забезпечення поступового переходу студентів до практичної участі в організації навчальної і виховної роботи з класом.

Актуальність проблеми формування мотивації учбової діяльності студентів вимагає проведення подальших досліджень, спрямованих на пошук ефективних шляхів її вирішення.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.
3. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
4. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978.- 270 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Маркова А.К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования // Формирование учебной деятельности школьников. – М.: Педагогика, 1982. – С. 163-169.

7. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии высшей школы. – М.: Знание, 1977. – 44 с.
8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 196 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 283 с.
10. Формирование личности старшеклассника. – М.: Педагогика, 1989. – 169 с.
11. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 229 с.