

МОТИВАЦІЙНА МОДЕЛЬ УРОКУ У СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Олександр ДУСАВИЦЬКИЙ

Copyright © 2009

Останнім часом у педагогічній психології підвищена увага приділяється мотиваційному аспекту учбової діяльності. Стає все більш очевидним, що без дослідження мотиваційного підґрунтя цього учіння, його збагачення у процесі розвитку особистості неможливо зрозуміти формування учбової діяльності в цілому. В сімдесяті роки ХХ століття було проведено експериментальне дослідження розвитку пізнавальних інтересів у рамках організованого навчання, яке спеціально забезпечувало оптимальне становлення учбової діяльності [2]. Проте вивчення того, як формується мотиваційна основа цієї діяльності вимагає врахування всього комплексу мотивів навчання. Іншими словами, треба обґрунтувати загальну мотиваційну модель учбової діяльності, зрозуміти закономірності розгортання вмотивувань у поєднанні з іншими діяльнісними компонентами. В даній роботі здійснена спроба описати таку модель та її особливості.

Аналіз умов, що уможливають побудову пропонованої нами мотиваційної моделі учбової діяльності, розпочнемо із розгляду розвинутої форми останньої. Так, відомо, що учбова діяльність, як і будь-яка інша, розгортається через систему актів діяння. Кожний такий акт – це одиниця, своєрідна клітинка учбової діяльності, в ньому реалізуються мотив і мета, створюється чи привласнюється предмет, що задовольняє засадничі потреби особистості. Ось чому саме цей предмет учбової діяльності й слушно розглядати як її модель-аналогію [6].

Зв'язною ланкою, що забезпечує єдність усіх елементів діяльного акту в цілісну структуру, є *мотив-мета*, котрий визначає функціонування учбової діяльності як такої, що забезпечує засвоєння теоретичних понять, розвиває узагальнений і стійкий *пізнавальний інтерес*

[1; 6]. У розвиненій формі цей інтерес до теоретизування – необхідна й достатня внутрішня умова для реалізації кожного одиничного акту та учбової діяльності в цілому, адже завдяки своїй діяльності він здійснює в ній і спонукальну, і смислоутворювальну функції, додаючи діяльності безперервності, системності незалежно від того, чи протікає окремих акт чи низка актів у єдиних тимчасових і просторових рамках, або вони виявляються розділеними у часі і просторі.

Проте початкова ситуація учбової діяльності така, що у дитини, котра приступає до систематичного навчання, пізнавальні інтереси ще украй нерозвинені і не стають мотивами цієї діяльності. Це створює ту реальну суперечність, з якою стикається навчальний процес на першій стадії становлення учбової діяльності. Будучи позбавлена засадничої потребової основи, вона ще є тут сутнісно дискретною, епізодичною, ситуативною, залежною від *зовнішніх стимулів* і, отже, повністю *зумовленою шкільним рамкам*, де ці стимули реалізуються.

Виникає питання: що на цьому етапі є клітинкою, одиницею учбової діяльності? *Нею не може бути діяльнісний акт*, тому що його поки попросту не існує. Очевидно, клітинкою тут може бути лише *такий елемент цілого*, який штучно реалізує це ціле як деяку систему. Оскільки основною формою *організації учбової діяльності* є **урок**, що чітко окреслений у часі і просторі, то саме він на даному етапі формування учбової діяльності може розглядатися як клітинка навчального процесу.

Але клітинка припускає певну структуру і внутрішню єдність її елементів. У діяльнісному акті така єдність забезпечує стійкий пізнавальний процес. Зрозуміло, коли останній ще не реалізує учбову мотиваційну функцію, то цю

цілісність забезпечують її мотиви, які внутрішньо спонукають учбову діяльність, тобто мотиви існуючі, сформовані на попередніх етапах психічного розвитку учня. Вочевидь тут має місце внутрішня “квасієдність”, оскільки ці мотиви неадекватні прямим продуктам учбової діяльності – теоретичним знанням. Але це саме та єдність, завдяки якій здійснюється безперервність аналізованої діяльності школярів у межах уроку.

Проте функції цих базових мотивів не вичерпуються виконанням ролі тимчасових внутрішніх організаторів клітинки учбової діяльності. Мотиви-стимули постають ще в одній специфічній функції – здійснюють своєрідну стиковку уроків-клітинок, забезпечуючи тим самим на початковій стадії і зовнішню цілісність учбової діяльності, і її квазібезперервність.

Приймаючи за *одиночку учбової діяльності* на стадії її становлення урок як основну форму організації навчання й обґрунтовуючи дві основні функції мотивів-стимулів, логічно перейти до виокремлення мотиваційних моментів (вузлів) уроку, що визначають його мотиваційну структуру, і до їх характеристики у сформованій учбовій діяльності.

* * *

Елементом учбової діяльності є предметно-перетворювальна чи мисленнева дія, тобто процес, котрий підлеглий свідомій меті [3]. Тому перший момент або вузол, де важлива функція мотиву-стимулу, – це *включення дитини в дію*. Дії формуються і засвоюються тими, хто навчається у рамках спеціально виокремлених допоміжних задач, спрямованих на засвоєння поняття, що лежить в основі власне учбової задачі [6]. Ці допоміжні задачі можуть бути двох типів: а) конкретні, в яких однозначно пов’язані результат дії і спосіб його досягнення, і б) задачі, що містять деяке теоретичне узагальнення, загальний принцип, що закономірно поєднує окремі клас конкретних задач.

Залежно від типу допоміжної задачі і слід розглядати особливості її мотивації. В конкретній задачі **мотив-стимул** є першим і єдиним спонуканням учбової діяльності, надає їй значення. Проте для задач, що **містять** теоретичне узагальнення, такий мотив недостатній. Як показують дослідження, задача зазначеного типу має бути *прийнята* тим, хто навчається, тобто переосмислена ним як пізнавальна. Учневі повинен відкритися узагальнений, невідомий раніше спосіб, інакше така задача не

може бути розв’язана. У цьому разі мотив-стимул – лише поштовх до дії, але безпосередньо пізнавальна задача розв’язується тільки за наявності відповідної – пізнавальної – мотивації [6].

Оскільки стійких пізнавальних інтересів на початку навчання в учнів немає, то потрібна спеціальна організація його діяльності для створення у них ситуативної зацікавленості. Такі зацікавленість та інтерес пробуджуються у *навчальній проблемній ситуації*, описаній у низці робіт [4; 6; 7]. Коли між мотивом-стимулом і ситуативним пізнавальним інтересом школяра виникає внутрішній зв’язок, то зовнішня проблемність стає внутрішньою, особистісно значущою. На цей зв’язок звертав увагу О.М. Леонт’єв, обґрунтовуючи як першоумову формування інтересу створення певного мотиву, котрий передбачає постановку таких цілей, які об’єктивно є вже теоретичними, пізнавальними [3]. Звідси постає та особлива роль, яку відіграють мотиви-стимули у цьому вузлі на початковій стадії учбової діяльності. Вона полягає у розрізненні фіксованого настановлення на конкретний результат, що виникає в учнів у процесі дослідження умов навчального завдання. Якщо мотив-стимул цю роль виконує, то завдання приймається, перетворюючись на задачу. А це означає, що реалізується пізнавальний інтерес, який бере на себе мотиваційну смислоутворювальну функцію під час її розв’язування. В іншому разі прийнята учнем зовнішня задача не переосмислюється як внутрішньо-пізнавальна [6].

Проте ситуативний пізнавальний інтерес обмежується часом розв’язання конкретної задачі, затухає в ній і зникає після досягнення мети. Відтак він не може самодостатньо забезпечити перехід до наступної дії. Для цього потрібен новий мотив-стимул, що не є зліпком попереднього. Його специфічну роль в учбовій діяльності визначає положення “між діями”: він не просто “прив’язує” дію до дії, зберігаючи безперервність учбового процесу, а розвиває діяльності, вибудовуючи ієрархію дій, коли одна з них стає опорою іншої й досягнута проміжна мета є умовою досягнення наступної. Цей мотив-стимул, здійснюючи спонукальну функцію, водночас об’єктивно охоплює деяку “смилову добавку” – *можливість узагальнення* ситуативного пізнавального інтересу, одержаного у попередній дії і внутрішньо пов’язаного з ним.

Функція цього мотиву-стимулу розкрита О.М. Леонт’євим у відомому положенні про

зсув мотиву на мету. Мистецтво виховання, – зауважує він, – полягає в умінні вчасно надати більш високого значення успішному результату діяльності, щоб цим полегшити перехід і до вищого типу реальних мотивів, котрі керують життям особи [3]. Це підтверджує також дослідження Н.І. Непомнящої, яке вказує на важливість *мотиваційної оцінки* результату діяльності, переживання досягнутого успіху. Зокрема, встановлено, що об'єктивно виокремленими, значущими, бажаними зазначені відношення стають тоді, коли пов'язуються: по-перше, із позитивними емоційними переживаннями і, по-друге, із безпосереднім уявленням про себе. Якщо цього не відбувається, то вони, хоч і фіксуються ззовні, але особистісно не закріплюються учнем, не стають для нього внутрішньо значущими [5]. Наші експерименти показують, що самі собою радість, задоволення від певної діяльності ще не створюють відповідної спрямованості особи. Лише специфічна “добавка” наступного моменту – *фіксоване* (також в емоційно забарвленій формі!) *ставлення* до цієї діяльності, одержаних у ній досягнень до особистості дитини – народжувала в неї прагнення до учіння як діяльності. Тоді вона зверталася до самої себе, але вже у зв'язку з даною, власне учбовою, діяльністю. Отож не всякий мотив-стимул, перебуваючи у певному відношенні із пізнавальним інтересом, може виступати у цій особистісно акцентуваній ролі, а лише той, який пов'язаний з ним об'єктивно.

Таким чином, між мотивом-стимулом, котрий долучає учіння до дії, ситуативним пізнавальним інтересом і мотивом-стимулом, який перебуває у підґрунті оцінки результату діяльності, існує закономірний зв'язок особливого роду, що перетворює цю групу мотивів у *мотиваційне ядро учбової діяльності*. Це ядро знаменує зародження діяльнісного акту, постає як мотиваційна передумова його появи, розвитку й оформлення, а відтак забезпечує внутрішній рух-поступ до діяльності та визначає її вектор. У результаті динамічна сума вищеописаних мотиваційних вузлів реалізує першу функцію мотиву – організує урок як єдину структуру.

Перетворення учбової діяльності на процес, котрий мотивується теоретичною пізнавальною потребою, як уже наголошувалося, на початковому етапі вимагає таких мотивів-стимулів, що обрамляють *урок у цілому як тимчасову клітинку учбової діяльності*. Причому ці мотиви-стимули тут мають якісно іншу функцію,

ніж усередині уроку: вони не тільки згармонізовують окремі ланки навчального процесу, а й уможливають узагальнення, що накопичені у ядрі учбової діяльності у форматі нової якості – ситуативного пізнавального інтересу в тій чи тій системі знань (наприклад, російська мова чи математика). В кінці уроку вони інтегрують одержані результати й одночасно відкривають мотиваційну можливість подальшого руху-розвитку. Натомість на початку уроку роль мотивів-стимулів полягає в інтеграції всього попереднього розвитку в конкретній сфері знань, переживань успіху в діяльності, підведення підсумку, що передують підйому на наступні ступені учіння. Важливо, що у цьому вузлі мотиви-стимули постають ще в одні ролі – забезпечують міжпредметні мотиваційні зв'язки і, врешті-решт, урештять інтеграцію пізнавального інтересу в універсальну потребу, спрямовану на будь-яку систему знань.

Роль і значення мотиваційних вузлів вище описаної моделі впродовж становлення учбової діяльності неоднакова. На початковій стадії визначальними є мотиви-стимули, котрі вводять дитину в дію і санкціонують її результат. З появою пізнавального інтересу, вони все більше починають поставати не тільки у смислотворювальній ролі-функції, а й у спонукальній у рамках мотиваційного ядра учбової діяльності, що поступово зводить нанівець значення первинних мотивів-стимулів. Одночасно зростає вагомість мотивів-стимулів, котрі обрамовують урок і сприяють подальшому узагальненню учнівського інтересу в межах даної науки. Через те, як учбова діяльність стає “сферою цілей” учнів, за мотивами-стимулами залишається звернення останньої, підсумкової функції – уможливлення узагальненого інтересу як зреалізування універсальної пізнавальної потреби, утвореної на стику між предметами.

Звісно, у ході формування пізнавального інтересу мотиви-стимули не зникають, а лишень перестають відігравати роль основних спонукаючих чинників у навчанні, делегуючи їм пізнавальним інтересам. Будучи спочатку опорою нерозвинених останніх, вони самі згодом знаходять у ньому опертя, хоча зв'язок між ними й обертається. Наповнюючись реальним пізнавальним змістом вони, зі свого боку, перебудовуються, набувають функцій спонукування і смислотворення в рамках інших провідних діяльностей і, перш за все, колективної, суспільно корисної діяльності спілкування.

Так забезпечується єдність розвитку мотиваційної сфери учнів, розкриваючись і як єдність процесів навчання і виховання. Сутнісно такою є *абстрактна мотиваційна модель учбової діяльності*, що обґрунтовує її рух-поступ до розвиненої форми. Далі треба цю модель конкретизувати, щонайперше проаналізувати реальні мотиви-стимули з погляду можливості виконання ними певних ролей, що зафіксовані на різних ділянках моделі.

* * *

Аналіз конкретних мотивів, наявних у дитини-дошкільника, становить непросте завдання, тому що впирається у питання класифікації мотивів. Донині у педагогічній психології така класифікація відсутня, і різні автори її створюють на багатьох підставах. Отож потрібно обґрунтування самої підстави класифікування, інакше можуть зіставлятися між собою, як це і зустрічається в літературі, наприклад, мотиви ігрової дії і мотиви престижу, що лежать у різних площинах аналізу.

Не претендуючи на вичерпний розгляд проблеми, висловимо деякі засадничі міркування, без яких неможливий рух-пізнання вперед. Насамперед слід чітко визначити *зміст поняття “мотив”*. У концепції учбової діяльності В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, В.В. Репкіна прийнято визначення, запропоноване свого часу О.М. Леонтьєвим: мотив – це конкретно-предметна форма потреби, що відповідає тій чи іншій діяльності.

Перехід від типів діяльності до їх мотивів визначається відомим положенням про роздвоєння функції мотиву, що відбувається в ході-перебігу людської діяльності [3]. Воно задано загальною побудовою трудової діяльності, яка реалізовує подвійне відношення – до результату праці (його продукту) і до людини (інших людей). Відтак і дії особи завжди втілюють суму відносин – до предметного світу, людей, суспільства, до себе.

Проте у рамках конкретного виду діяльності ця сума відносин реалізується по-різному: одні мотиви відповідають при цьому прямим продуктом діяльності, інші – непрямим, побічним. Наприклад, прямим продуктом діяльності емоційного контакту в дитини є мотиви спілкування, а непрямими – предметно-маніпуляційні. За умов розгортання предметно-маніпуляційної діяльності це відношення обертається. І це зрозуміло чому. Ще Д.Б. Ель-

конін у періодизації психічного розвитку зафіксував той факт, що типи провідних діяльностей немов уростають один в одного. У першій фразі “діяльничного періоду” мотиви закріплюються, й у такий спосіб освоюється відповідний вид діяльності, у другій – форми потреби і мотиву підготовляються для освоєння наступного виду діяльності [8]. Однак останні форми ще не визначають зміст цих діяльностей, він освоюється у реальних життєвих відносинах, до яких причетна дитина в рамках упредметнених діянь і спілкування.

Є підстави виокремити два якісно різних рівні змісту мотиву – щодо світу предметів – як спрямованість на результат діяльності і на способи їх пізнання і перетворення, і стосовно світу людей – як індивідуалістична і колективістична спрямованості суб’єктних діянь [3; 8].

Вищевикладене дає змогу виявити те коло мотивів, з якими стикається масова школа на початкових етапах навчання. Вочевидь це – ті види діяльності, які вже сформовані у дитини. Проведені в окресленому аналітичному форматі дослідження зумовили виділення таких видів діяльності у дитини до 7 років: *емоційного спілкування, предметно-маніпуляційної та ігрової діяльностей*. Природно, що у старшого дошкільника сформовані відповідні цим діяльностям мотиви. Але до них повинні бути додані мотиви, котрі формуються в другій половині ігрової діяльності, головню як форма потреби майбутньої, себто нової, діяльності. Мовиться, власне, про **учбові мотиви**, які перебувають у розпорядженні батьків і вчителів на стартовому рубежі школи.

Звичайно, окрім провідних, у дитини формуються зародки й інших видів діяльності, наприклад, продуктивної. Але їх мотиви не посідають у мотиваційній сфері домінуючого положення і тому не можуть бути використані у системі початкового навчання як мотиви-стимули. Для виконання пробуджувальної ролі повноцінного учіння потрібна актуалізація інших мотивів. І критерієм тут є їх об’єктивний зв’язок з прямими продуктами учбової діяльності – теоретичними знаннями. Вони покликані передбачати можливість переходу до суто пізнавальних інтересів. А такими мотивами можуть бути тільки *учбові*. Ні мотиви емоційного спілкування, ні предметно-маніпуляційні, ні ігрові не здатні постати у такій якості, оскільки відповідають прямим продуктам інших видів діяльності. Вони, звичайно, так чи інакше активізуються в навчальному процесі, але лише як допоміжні, підсилюючі учбові

мотиви-стимули. До останніх також слушно віднести ті мотиви, які є наслідком індивідуальних обставин розвитку кожного школяра, а тому їх урахування обов'язкове при здійсненні індивідуального підходу в навчанні і вихованні.

Перейдемо до більш детального психологічного розгляду учбових мотивів як головних, тобто таких, котрі визначають їх спрямоване використання як мотивів-стимулів. Вони, як і будь-які інші, реалізують подвійне відношення – до предметів і до людей. Предметна сторона цих мотивів постає у вигляді інтересу до знань, соціальна – у формі реалізації себе як особи у сфері навчальних відносин. Зазвичай вони розглядаються як різні мотиви – *навчальні інтереси і соціальні мотиви учіння*. Проте це дві сторони одного і того ж мотиву. Причому їх розвиток відбувається нерівномірно. Більше того, іноді одна сторона, через певні обставини формування діяльності, виявляється єдиною, що характеризує мотив. Але це не змінює суті даного мотиву, що треба мати на увазі при розгляді його саме як мотиву-стимулу.

Інтерес до знань на даному етапі учіння не має конкретного втілення у тій чи іншій предметній сфері. Це – інтерес до знань узагалі, або форма, що дозволяє заповнювати її будь-яким змістом, у тому числі й теоретичним. Відтак цей тип інтересу об'єктивно пов'язаний із пізнавально-теоретичним, є його нерозвиненою формою.

Аналогічний зв'язок існує між пізнавальним інтересом і соціальними мотивами навчання. Санкціонування теоретичного відношення-ставлення до дійсності, по-перше, закріплює це відношення і, по-друге, додає йому відповідної спрямованості. Воно може і повинне носити колективістський характер, що відповідає самій суті учбової діяльності як певному виду соціально значущого діяння. Цим, власне, й визначається вибір відповідних мотивів як стимулів в окремих вузлах мотиваційної моделі уроку. Так, навчальний інтерес утверджується як мотив-стимул на початку дії і водночас як спонукаючий до пізнання нового, раніше невідомого. Тоді як соціальні мотиви учіння – це завжди самоствердження особистості у сфері колективних взаєностосунків, а тому вони актуалізуються на завершення дії, головню на початку і на кінець року. Звідси витікає можливість залучення допоміжних мотивів, котрі відповідають непрямим продуктам учбової діяльності. Зокрема, у першому вузлі можуть бути використані предметно-

маніпуляційні мотиви, у другому – емоційного спілкування і змагання. Водночас підкреслимо, що ці мотиви можуть застосовуватися лише як додаткові, тобто тільки у тому разі, коли виключається небезпека перетворення їх в основний мотив-стимул. Загалом точне використання мотиву – це питання про стимули і засоби, які актуалізують мотив і ставлять його у певні співвідношення з іншими мотивами. У цій роботі його ми розглядаємо побіжно.

* * *

Отже, внутрішнє долучення дитини до дії має здійснюватися з допомогою **учбового інтересу**, в основі якого знаходиться *чинник новизни*, що треба враховувати при виборі відповідних *стимулів-засобів* розвивального навчання. Іншими словами, новий захоплюючий і невідомий дітям факт, загадка, шарада дають змогу їм пережити це відчуття новизни, створюючи той *позитивний мотиваційний фон*, який уможливорює перехід до постановки пізнавальної задачі.

При переході до проблемної ситуації особливого значення набуває логіка викладу матеріалу, чіткість термінів і понять, що допомагає учням повно усвідомити відмінність старого знання від нового. Це відчуття новизни доречно доповнити новим предметним матеріалом – унаочненням, картками, зошитами, книгами тощо. Проте щоб уникнути зсуву допоміжного мотиву на основний мотив-стимул, слід чітко фіксувати порядок роботи на дошці, в зошиті; головне, щоб він виступав саме як засіб, і не надавав мотиву дитині (як це може бути при нечіткості зовнішніх вимог) можливості перекласти на цей порядок спонукальну дію мотивації.

Завершення дії, уроку також вимагає чіткої фіксації результатів, а тому має бути пережито учнем й усвідомлено ним як *особистий внесок* у загальну колективну учбову діяльність. Просування вперед не тільки затверджує його особистий статус у колективі, а й статус колективу в цілому, підтверджує статус вчителя як організатора цієї діяльності. Відтак тут повинні бути використані засоби, що забезпечують переживання як особистого, так і загального успіху в учбових діяннях, головню шляхом створення емоційної розрядки, підйому, естетичної привабливості одержаного результату всім класом – через обмін враженнями, гумор, художнє декламування, підбадьорення, похвалу і т. ін.

На завершення уроку наголос треба робити на загальному діловому обговоренні просування вперед – і окремих учнів, і всього класу, і самого вчителя. Це просування фіксується в домашніх завданнях, наочних схемах, що завчасно підготовлені педагогом і школярами до наступного уроку. При цьому з успіхом можуть використовуватися допоміжні мотиви – змагання, емоційне спілкування, різні ігри. Водночас початок узагальнювального уроку, що підсумовує досягнення класу в пізнанні певного фрагменту дійсності, вимагає засобів, які дозволяють тим, хто вчиться, переконуватися у своїх ґрунтовних знаннях, у здатності оперувати ними й одержувати від цього насолоду. Тому тут ефективними є завдання, що вимагають швидкої реакції, задоволення від успішної діяльності, швидкого розрахунку, кмітливості, оперативності мислення і вчинкової дії.

На більш пізніх етапах розвитку мотиваційної основи учбової діяльності, коли мотив-стимул на початку уроку функціонує на стику окремих навчальних предметів, мають бути використані стимули, які уможливають уживання знань, одержаних в одному предметі, як засобів для вирішення завдань і розв'язування задач іншого. При цьому загальним засобом, що пов'язує мотиви-стимули і ситуативний пізнавальний інтерес у єдину структуру, є сама *атмосфера уроку*, під якою розуміється єдиний темп роботи всіх учнів, що забезпечує оптимальний ритм перебігу уроку.

Єдиний темп – це своєрідний вектор мотиву в кожному вузлі, його колективістська спрямованість, яка визначається одночасним задіянням у роботу всіх учнів та оцінкою результатів, одержаних більшістю або усіма. Інакше, за іншої динаміки учіння, можливий зсув на престижні, колективні мотиви.

Ритм уроку визначається поліфонією використання засобів для створення мотивів-стимулів і пізнавального інтересу. Початок уроку має бути живим, життєрадісним, бадьорим, захоплювати весь клас. Включення в дію також повинно бути вельми динамічним, хоч і вимагає певних розумових пауз. Навчальна проблемна ситуація припускає неквапливість, повільність і зосередженість, що задіює всякі додаткові мотиваційні чинники, які можуть як стимулювати, так і перешкодити кожному учневі відшукати свій розв'язок. Розрядка, що згодом настає, визначає вільний перебіг бесіди, зумовлений конкретно психосмисловою атмосферою уроку. Нарешті, кінець

уроку – це енергійне цілеспрямоване підведення підсумків.

Така, на наше переконання, передбачувана мотиваційна модель учбової діяльності. Вона, характеризуючись гіпотетичністю, має бути перевірена в умовах навчання, спеціально спрямованого на формування учбової діяльності. Перевірка моделі дозволить з'ясувати закономірності формування адекватних цій діяльності мотивів та пізнавальних інтересів у єдності з формуванням інших її компонентів, передусім контролю та оцінки.

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 240 с.
2. Дусаविцький А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Педагогика, 1996. – 204 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 305 с.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
5. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 192 с.
6. Репкин В.В., Репкина И.В. Развивающее обучение: теория и практика. – М., 1997. – 224 с.
7. Фурман А.В. Теория навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.
8. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 6–20.