

Самостоятельность как предиктор¹ готовности к высшему профессиональному образованию

Преобладающая в стране система образования позволяет судить о том, какие человеческие способности являются социально желательными и должны быть усилены, сделаны массовыми при помощи института образования. Речь идет не об объеме знаний, приобретенных в школе, а о способности вступать в различные типы взаимодействия с партнерами (реальными и виртуальными), с большей или меньшей эффективностью использовать различные виды поддержки и помощи для освоения новых действий, для самообучения.

Усиливая одну из возможных потенций возрастного развития, образовательная система неизбежно ослабляет, порой даже блокирует противоположные тенденции. Иными словами, любая образовательная система психическому развитию ребенка одновременно способствует и препятствует»

Цукерман Г.А.²

Когда мы говорим о самостоятельности личности, то, как правило, имеем в виду ее способность совершать действия, осуществлять какую-либо деятельность или поступки относительно независимо от других людей. Такая способность у ребенка развивается еще в раннем детстве, что позволяет психологам обозначать одно из новообразований этого периода как «Я сам». Если считать, что основная задача институтов дошкольного и школьного образования - подготовить развивающуюся личность к самостоятельной жизни, то к концу обучения в школе мы можем констатировать, что данная способность обнаруживает себя уже в форме «самоопределения», понимаемого вслед за Л.И. Божович в широком смысле этого слова: как выбор жизненного пути и своего места в жизни.

Трудно переоценить роль этого качества в развитии человека. Один из выдающихся философов современности – М. Мамардашвили писал о том, что важно для человека XX века, но это остается актуальным и сегодня:

¹ От англ. *predictor* - «предсказатель»; прогностический параметр.

² Цукерман Г.А. Обучение ведет за собой развитие. Куда? // Вопросы образования. 2010. №1. С. 31.

«Ведь мы постоянно живём в ситуации, которую одной фразой очень точно описал Платонов. Один из его героев вместо “голоса души” слышит “шум сознания”, льющийся из репродуктора. Каждый из нас на собственный страх и риск, в своём конкретном деле, внутри себя должен как-то противостоять этому “шуму”. Ибо человек с одичавшим сознанием, с упрощенными представлениями о социальной реальности и её законах не может жить в XX веке. Он становится опасным уже не только для самого себя, но и для всего мира»³.

Избежать этого, по его мнению, люди могут путем просвещения, понимаемого им как «взрослое состояние» человечества, т. е. способность людей думать своим умом и ориентироваться без внешних наставников и авторитетов, не ходить «на помочах». Уточняя свое понимание просвещения, он рассматривает его *не только как способность*, но и как *право* — мыслить своим умом, самому понимать своё дело, т.е. право личности на реализацию своей свободы, на самоопределение во всех областях своей жизни.

Для дальнейшего анализа важно отметить и тот факт, на который обращал внимание В.В. Давыдов, анализируя сущность понятия деятельность. Он писал: «По нашему мнению, не все проявления жизненной энергии человека могут быть отнесены к его “деятельности” — подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности»⁴.

Показывая важность введенного в психологию развития Л.С. Выготским понятия «зоны ближайшего развития», В.В. Давыдов обращает внимание на следующее его размышление: «Общий смысл понятия “зоны” состоит в том, что на определенном этапе своего развития ребенок может решать некоторый круг задач “под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами”, а не самостоятельно. Задачи и действия, выполняемые ребенком первоначально под руководством и в

³ Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М., 1999. С. 168.

⁴ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. С. 28.

сотрудничестве, как раз и составляют зону его ближайшего развития, поскольку *затем они будут выполняться им вполне самостоятельно* (выделено мной – П.В.)»⁵.

Высшее профессиональное образование предполагает определенный уровень готовности к нему учащихся не только на уровне знаний, учебных навыков и умений, но и в целом *личностную готовность к качественно отличной ступени образования*. Прежде всего это касается *характера мотивации и опыта самостоятельной деятельности*. В связи с этим важно отметить, что до настоящего времени имеющийся в современной психологии теоретический и практический материал недостаточно используется как ресурс, обеспечивающий эффективность вузовского обучения. В то же время, публикации последних лет показывают, что только в отечественной науке и практике сегодня есть достаточное разнообразие теоретических и методических работ, позволяющих создать методологию и разработать технологии, соответствующие уровню профессионального образования взрослых.⁶

Обзор и анализ публикаций последних десятилетий показывает, что проблемы психологии обучения и воспитания будущих профессионалов занимают гораздо меньшее место в науке и практике, чем трудности развития и обучения детей дошкольного и школьного возраста. В то же время вузовским преподавателям известно, что многие трудности обучения студентов в значительной мере заданы характером развития учащегося в

⁵ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. С. 82-83.

⁶ См., например: Бархаев Б. П. Педагогическая психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2007; Болучевская В.В. Психологические аспекты профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий системы здравоохранения [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2009. N 1-2. URL: <http://ppir.ru>; Егорова М.А. Модель профессиональной подготовки специалиста-психолога для системы образования // Психологическая наука и образование. 2003. № 4; Завалишина Д.Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психологический журнал, том 24, № 6. С. 5-15; Марголис А.А. Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. 2003. № 2; Морева Н.А. Технологии профессионального образования. М.: Издательский центр «Академия», 2005; Практикум по технологиям обучения современного студента / под ред. И.И. Соколовой. СПб.: Институт профтехобразования РАО, 2007; Традиционные и инновационные формы и технологии обучения студентов / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Эпиграф, 2000; Сафонова М. В. Новые подходы к подготовке практического психолога // Материалы VII ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Психология в школе: зона ближайшего развития». Часть 1. СПб: ЗАО «ИМАТОН-М», 2002. С. 110-111.

период школьного обучения. Однако значительная часть публикаций по проблемам обучения на этапе вузовского обучения носит локальную направленность, сфокусирована на специфике образовательного процесса вуза и не связывает их с особенностями предыдущего опыта обучения и развития. Думается, что это системная ошибка, т.к. анализ трудностей высшего профессионального образования (далее – ВПО) дает возможность объективной оценки *результатов школьного образования*, прежде всего тех его аспектов, которые предполагают продолжение образование в учреждениях высшего профессионального образования.

На сегодняшний день у нас нет достаточного объема и качества научных данных, позволяющих объективно оценивать то, что касается психологической готовности выпускника школы или любого, имеющего право к продолжению образование в учреждениях высшего профессионального образования. В то же время множество составляющих этой проблемы включены в контекст обсуждения общих проблем зрелости личности [12, 15, 20 и др.]. Позитивной тенденцией можно считать появление ряда специальных исследований в этом направлении.⁷

Свой вклад в решении этого аспекта проблем вузовского обучения может сказать и Психологическая служба вуза⁸

⁷ См., например: Денискина В.З. К вопросу готовности выпускников школ для слепых и слабовидящих к вузовскому образованию // Комп'ютерні технології та вища освіта людей з особливими потребами: Дистанційне навчання в системі соціально-трудової реабілітації. Збірник наук. доп. і ст. / Уклад. Л. В. Коваленко. Киев: Вища шк., 2002.; Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2007; Калинина И.А. Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения: на примере экономического вуза: автореф. дисс. канд. псих. н. М., 2007; Каракозов С.Д. Психологические основания прогнозирования успешности учения студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2011. №4. URL: www.science-education.ru/100-5071; Кусакина С.Н. Готовность к обучению в вузе как психологический феномен: автореф. дисс. канд. псих. н. М., 2009; Михайлова В.К. Психологическая готовность к обучению в вузе МВД России: автореф. дисс. канд. псих. н. М., 2006; Печатнова Н.Б. Прогнозирование успешности учения в вузе выпускников общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2009; Черкасова О.Д. Психологическая готовность к учению в вузе выпускников средних общеобразовательных заведений в оценке школьников и лицеистов старших классов [Электронный ресурс]. URL: <http://psyinfo.ru/ru/conference/internet/doc>.

⁸ См., например: Бобылев В., Копосов Е., Кручинин В. // Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 10-13; Рубцов В.В., Метелькова Е.И., Арсеньева Т.Н. Проблемы создания организационных моделей психологической службы в российской высшей школе // Психология образования: региональный опыт: материалы второй национальной научно-практической конференции. М., 2005. С. 148–149; Капцов А.В. Перспективы развития психологической службы вуза // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: материалы третьей национальной научно-практической конференции. Т. 2. М., 2006. С. 65–67; Кайгородов Б.В., Варфоломеева Е.А. Психологическая служба как центр психологической помощи субъектам образовательного процесса университета // Психология образования: региональный опыт: материалы второй

Все вышеприведенное позволяет говорить о том, что есть достаточно оснований для того, чтобы рассматривать такую личностную характеристику психологической зрелости человека как «самостоятельность» в качестве предиктора готовности к высшему профессиональному образованию.

Анализируя проблему посреднической функции в образовании мной ранее⁹ уже обращалось внимание на то, что эффективным для работы со взрослыми в системе дополнительного высшего профессионального образования может быть использование «лично ориентированного обучения» (К. Роджерс), где субъекты взаимодействия рассматриваются как партнеры в диалоге (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер) и признается их самоценность и равноценность. В контексте такого понимания процесс обучения взрослых предполагает психологически зрелых субъектов (а значит – с достаточно развитым личностным качеством «самостоятельность»), готовых к конструктивному взаимодействию, объединенных изначально событием общения, в котором происходит некий «прорыв» личностей навстречу друг другу. Здесь, по мнению Копьева А.Ф., диалог выступает как общечеловеческая философско-антропологическая характеристика, предпосылка и базовое условие человеческого сознания и самосознания, а также основная форма их реализации. Н.Л. Карпова и И.В. Янченко предполагают, что основой диалогического общения является такое свойство личности, как *диалогичность*, входящее в состав «коммуникативного ядра личности», развивающееся с момента рождения человека, формирующееся в течение его жизни и вносящее в каждый возрастной период свой заметный вклад в последовательное развитие личности. Оно является ее особым интегральным свойством, которое характеризует способность (интел-

национальной научно-практической конференции. М., 2005. С. 143–144; Кислова В.С. Система психологического сопровождения в вузе: Болонское измерение // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: материалы третьей национальной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2006. С. 67–68; Солдатова Е.Л. Об организации системы психологического сопровождения в вузе // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: материалы третьей национальной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2006. С. 29–30; Чиркова Т.И. Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов? // Проблемы современного образования. 2011. №1. С. 82–93. www.pmedu.ru

⁹ См.: Пахальян В.Э. Высшее профессиональное образование практического психолога и посредничество // Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие в образовании. Красноярск. 2012.

лектуальную, эмоциональную, поведенческую) человека к диалогическому общению, проявляется во внутриличностном и в межличностном пространствах диалогических связей.

Первое пространство - это внутренние интенции: направленность личности в процессе общения на Себя или на Другого, потребность в общении, эмоциональность в ходе взаимодействия.

Второе же - реализация этих интенций: умение гармонично включаться в общение, терпимое отношение к ценностям, мыслям, чувствам другого человека, возможность продуктивно решать межличностные конфликты, уважая чужие потребности. Естественно, что сам процесс развития личности предполагает разные уровни диалогичности в общении (низкий, средний, высокий), обусловленные возрастными и индивидуальными особенностями [8, с. 109-118].

Итак, когда мы говорим о процессе обучения взрослых, мы предполагаем, что на этом уровне образования речь идет о психологически зрелых субъектах, каждый из которых уже обладает определенной степенью личной ответственности за результаты взаимодействия, связанные с присвоением содержания профессиональной деятельности. В этом смысле учащийся системы ВПО обладает достаточной степенью самостоятельности, чтобы успешно овладевать учебной программой в условиях вузовского обучения, которые изначально ориентированы на эту его способность, что отражается и в методике работы со студентами вуза и слушателями системы дополнительного высшего профессионального образования.

Все вышеотмеченное позволяет перейти к конкретизации обсуждаемого на примере авторского опыта обучения взрослых в системе дополнительного высшего профессионального образования Московского института открытого образования.

Одна из базовых составляющих высшего профессионального образования – овладение системой научных понятий изучаемой предметной области. Это вопрос является главным в том разделе педагогической

психологии, который посвящен проблемам психологии обучения. В работах отечественных специалистов - Л.С.Выготского, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной и др. достаточно глубоко и точно освещена суть этой проблемы. В зарубежной науке и практике, этому вопросу посвятили свои работы такие известные ученые, как Ж. Пиаже и Дж.Брунер. Выделенные в этих трудах психологические закономерности уже давно внедряются в педагогическую практику школьного образования. Однако в высшем профессиональном образовании взрослых до настоящего времени явно недостаточно специальных работ, обосновывающих и показывающих конкретные роль и место психологической составляющей в эффективности учебного процесса. В связи с этим обучение в вузе зачастую мало отличается по своему психологическому содержанию от школьного, ориентировано в значительной степени на накопленный в средних учебных заведениях опыт и «натренированные» там психические способности учащихся. Также такое обучение не изменяет характера мотивационной составляющей образования, а ресурсы сознания будущих специалистов в этих случаях не получают своего «расширения», «углубления» и нового опыта применения.

В то же время преподаватель вуза понимает, что имеет дело не со школьниками, а уже со взрослыми, самостоятельными людьми. Сама процедура отбора для обучения в вузе свидетельствует о том, что человек самостоятельно выбирает ту или иную специальность и готов преодолеть конкурсные испытания, чтобы ее освоить. Мало того, обучение в вузе предполагает значительно большую нагрузку на самостоятельную работу учащихся как в освоении содержания нового предметного знания, так и способов его присвоения. Однако до настоящего времени методика обучения в вузе далеко не полностью использует психологические возможности учащихся при разработке стратегии и тактики процесса освоения ими содержания изучаемого предмета [6, 9, 11 и др.]. Именно поэтому далее мы остановимся на том, как можно использовать психологические ресурсы студента в процессе его вузовского обучения основам выбранной профессии.

Примером станет процесс обучения основам практической психологии в системе дополнительно высшего образования.

В курсе практикоориентированных предметов психологического цикла автором уже более 10 лет используются различные задания для самостоятельной работы студентов, включающие, в том числе, создание и присвоение «тезауруса» предметной области. Анализ получаемых ежегодно результатов показывает, что, несмотря на достаточный опыт предыдущего вузовского обучения, значительная часть студентов выполняет сначала такие задания с трудом. Основными препятствиями при этом являются те житейские представления и понятия, которые сформировались ранее. В частности, при выполнении такого задания учащиеся сначала выделяют в новую предметную область понятия, имеющие хоть какое-то отношение к изучаемому предмету. Чаще всего это общие для многих предметных областей понятия. Например, в тезаурус учебной дисциплины «Групповой психологический тренинг» учащимися могут быть включены такие общие понятия, как «группа», «групповая психотерапия», «социометрия» и т.п. Получив выполненное таким образом задание, преподаватель дает возможность учащемуся на следующем этапе работы самостоятельно дифференцировать понятия из его общего списка, т.е. слушателю дается задание типа: «Вычеркните из созданного Вами тезауруса “лишние” понятия, т.е. те, которые могут иметь общий характер и относиться ко многим или смежным, близким по содержанию предметным областям психологии». А на следующем этапе составления тезауруса изучаемой предметной области учащиеся получают новое задание: проанализировав материалы, представленные в рекомендуемых источниках, создать собственное, т.е. написанное своими словами краткое определение каждого выделенного понятия. При этом они получают своеобразную «Памятку», позволяющую им соблюдать установленные правила формулирования определений.

Использование таких заданий позволяет определять и уровни освоения основных понятий курса. В частности, можно использовать методический

прием, при котором учащийся получает в качестве раздаточного материала карточки, на одних из которых напечатаны понятия, на других – тексты определений и листы с напечатанными на них текстами (рисунками, схемами и т.п.) по теме программного материала данного учебного курса. Перед ним могут ставиться следующие задачи:

1) разделить карточки с понятиями на 2 группы – «специфические для данной предметной области» и «неспецифические для данной предметной области»;

2) подобрать к выделенным в 1-ую группу карточкам с понятиями соответствующие карточки с определениями (их может быть несколько на каждое понятие), наиболее точно и полно отражающие суть каждого выделенного ранее «специфического понятия»;

3) ранжировать определения каждого понятия по степени полноты и точности;

4) найти среди «специфических для данной предметной области» понятий те, которые могут быть вставлены в текст полученного на специальных листах программного материала, туда, где в тексте пропущено слово (карточка с текстом складывается в пару с листом текста);

5) прочитав предложенный фрагмент текста (схему, рисунок и т.п.) программного материала, предложить свой вариант его изложения, т.е. провести его профессиональное редактирование;

6) определить, к какому научному направлению относятся предложенные фрагменты текстов программного материала, напечатанные на карточках (название направлений и фамилии авторов предложены в отдельном списке);

7) по предложенным фрагментам текстов программного материала, напечатанных на карточках, определить, о каких методах работы идет речь, и указать их авторов (список авторов предлагается) и т.п.

Выполнение такого рода заданий позволит не только определить готовность учащегося к оперированию основными понятиями изучаемой

предметной области, но и условно выделить следующие уровни овладения ими:

- *различение, узнавание, припоминание* («уровень 1»): в «перемешанных» карточках с текстами определений и основными понятиями курса учащийся правильно выделяет первые и определяет «специфические для данной предметной области» и пары «понятие-определение»;
- *узнавание, припоминание и соответствие требованиям полноты и точности научных определений+контекстуальное понимание* программного материала («уровень 2»): в «перемешанных» карточках находит пары «понятие-определение» и ранжирует их по степени полноты и точности; не совершает ошибок в выборе пропущенного понятия, точно выбрав его из предложенного отдельно списка;
- *владение основными понятиями изучаемого курса легко и свободно* («уровень 3»): учащийся *не совершает ошибок в учебных задачах творческого характера* (изменить текст, рисунок, схему и т.п. так, чтобы не нарушилось качество содержания).

На каждом уровне сложности программного материала можно выделить подуровни, определяемые объемом освоенной программы:

- а) учащийся выполняет без ошибок все задания, охватывающие содержание программы учебного курса – 100% (высший);
- б) учащийся выполняет без ошибок более 70% заданий, охватывающих содержание программы учебного курса (выше среднего);
- в) учащийся выполняет без ошибок от 50 до 70% заданий, охватывающих содержание программы учебного курса (средний);
- г) учащийся выполняет без ошибок от 30 до 50% заданий, охватывающих содержание программы учебного курса (ниже среднего);
- д) учащийся выполняет без ошибок от 10 до 30% заданий, охватывающих содержание программы учебного курса (низкий).

Методически процедура может проходить по-разному. В частности:

а) можно сразу предложить учащемуся выбрать только один уровень сложности учебных заданий и выполнить его. Здесь, в случае выбора высшего уровня сложности и неудачи (менее 10%) предлагается задача любого другого уровня (только 1 выбор на каждом уровне);

б) можно предложить учащемуся совершать выборы по принципу «от простого к сложному», т.е. выбирать только один уровень сложности, начиная с первого. Если первый выполнен более чем на 70% или на 100%, то можно предложить задачи следующего уровня. Если процент выполнения менее 50 (но не менее 30), то констатировать освоенность только этого уровня. Если % менее 30, то целесообразно констатировать низкий уровень освоения материала программы данного предмета и предложить учащемуся лучше подготовиться и прийти для повторной процедуры.

В результате этого процесса можно определить не только уровень освоения основного содержания программного материала (1-й, 2-й или 3-й), но и дифференцировать результаты освоения на каждом уровне (объем освоенного).

Чтобы обеспечить такую процедуру, необходимо проделать следующую работу:

- создать эталон тезауруса учебного предмета;
- разработать учебные задачи для каждого уровня (не менее 2-х вариантов на каждый структурный элемент учебной программы);
- создать компьютерную программу, позволяющую проводить данную процедуру без присутствия преподавателя (дистанционно - например, на портале учреждения или в кабинете, где есть выделенное место и компьютер для процедуры установления уровня освоения учебной программы по предмету).

Важно при этом понимать, что такая процедура не может заменять установленных квалификационных испытаний по предметам учебного плана (экзамена по предмету), а является только одним из вспомогательных средств, позволяющих преподавателю максимально объективно подойти к

принятию решения о выставлении той или иной оценки, отражающей уровень освоения учащимся программы по данному предмету.

Представленный здесь материал является еще одним поводом для актуализации исследований и методических разработок в рамках «педагогической психологии высшего профессионального образования» или «психопедагогики ВПО». Специфика целей и задач данного направления задается принципиально иным (отличным от школьного, обязательного образования) характером мотивации учащихся и требованиями данной ступени образования, качественно отличающимися от того, что было при обучении в школе. При этом важно понимать, что при нормальных условиях развития человек, решивший продолжать обучение в системе ВПО, преодолевший барьер конкурсного отбора в выбранный вуз и осваивающий программы учебных предметов по специальности, может быть оценен как психологически готовый к самостоятельной работе, направленный на достижения в выбранной области, и его познавательная активность задается, в первую очередь, личными мотивами (у него преобладает внутренняя мотивация). Именно в соответствии с таким уровнем психологической зрелости личности, поступающей на обучение в учреждения ВПО, в Уставе каждого вуза должны быть сформулированы требования к обучающимся (студентам, слушателям) в системе ВПО и как следствие – обязанности преподавателей.

Литература

1. Бархаев Б.П. Педагогическая психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2007.
2. Болучевская В.В. Психологические аспекты профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий системы здравоохранения [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2009. N 1-2. URL: <http://ppip.su>
3. Вишняков И.А. Акмеологическая концепция подготовки школьного психолога в вузе: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006.

4. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982.
5. Железнякова О.М. Взаимодействие базового и дополнительного образования как условие полноты и целостности образовательной траектории // Дополнительное профессиональное образование. 2006. № 12.
6. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Подготовка и переподготовка практических психологов в контексте проблем отечественного высшего профессионального образования // Психология и современное российское образование: материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. М., 2008.
7. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие. СПб.: Питер, 2005.
8. Карпова Н.Л., Янченко И.В. Формирование диалогического общения в семейной групповой логотерапии // Психологический журнал. 2008. Том 29. № 1. С. 109-118.
9. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М.: Изд-во УРАО, 2000.
10. Морева Н.А. Технологии профессионального образования. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
11. Пахальян В.Э. О методологических основаниях системы подготовки специалистов помогающих профессий // Психология в вузе. 2011. № 1. С. 94-103.
12. Портнова А.Г. Личностная зрелость: подходы к определению // Сибирский психологический журнал. 2008. № 27. С. 37-41.
13. Практикум по технологиям обучения современного студента / под ред. И.И. Соколовой. СПб.: Институт профтехобразования РАО, 2007.
14. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002.
15. Русалов В.М. Психологическая зрелость: единая и множественная характеристика? // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 5. С. 83-97.

16. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения / под ред. Н.Ф.Талызиной. М: Педагогика, 1984.
17. Традиционные и инновационные формы и технологии обучения студентов / под редакцией А.П. Тряпицыной. СПб.: Эпиграф, 2007.
18. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990.
19. Черникова Т.В. Гуманитарная психология образования. М.: Международная педагогическая академия, 2001.
20. Шамионов Р.М. Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1997.
21. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2000.