

ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ԴԵՌԱՅԱՍՆԵՐԻ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՋԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՎԵՐԱՑԱԿԱՆԻՑ ԿՈՆԿՐԵՏ ԳՆԱՑՈՂ ՃԱՆԱԴԱՐՅՈՎ

Հասկացության կազմավորման հասարակական պատմական գործընթացի հիմքում ընկած գործողությունների բացահայտումը կախված է խնդրի տարբեր պահանջների միջև եղած հարաբերությունների գիտակցումից: Խնդրի լուծման յուրաքանչյուր եղանակին համապատասխան մենք սովորողներին սովորեցրեցինք կազմել դրանց բառային ձևակերպումներն՝ օգտվելով նույնիմաստ բառերից կամ դրանց հոմանիշներից: Սովորողի գիտելիքները, ընդհանրացումներն ու մտահանգումներն ամրակայվում են բառերի, խոսքի մեջ, և որքան ճիշտ կազմավորվի սովորողի խոսքը, այնքան արդյունավետ կընթանա նրա մտածողությունը: Ինչպես նշում է Ս.Լ. Ռուբինշտեյնը «բառերի մեջ մտքի զգեստավորման ընթացքը համարվում է գարգացող գործընթաց և մտքի ավելի բովանդակալից որոշում: Մարդու բոլոր վերացական դիսկուսիվ մտածողությունը ամբողջովին իրականացվում է խոսքի միջոցով: Առանց խոսքի այն իրականացնել չի կարելի» [4, էջ 112]:

Ելնելով դեռահասի խոսքի դրսևորումներից դատել ենք նրա մտածողության ընթացքի մասին: Սովորողը՝ կազմելով խնդրի տարբեր լուծումներին համապատասխանող կոնցեպտուալ մոդելներ, ստիպված է օգտագործել տարբեր բառեր և բառակապակցություններ: Փորձարկողը հնարավորություն է ունեցել հետևելու, թե սովորողը յուրաքանչյուր միտք ինչպես է արտահայտում տարբեր բառերի և նախադասությունների միջոցով, ինչպիսին է դրանց ճշգրտության աստիճանը, ձևակերպումներից յուրաքանչյուրը որքանով է համապատասխանում նրա մտքի ընթացքին, ընդհանրացումների կազմավորմանը: Յուրաքանչյուր ձևակերպում յուրովի է նպաստել աշակերտի մտքի զարգացմանը: Ինչպես նշում է Կ.Ա.Սլավսկայան. «Իրականում խոսքը արտահայտում է մարդու ըմբռնումները և հուզական ապրումները: Բոլոր գիտելիքները, ընդհանրացումները, տեսական ամբողջ բեռը, որը մշակել է մարդկությունը հազարավոր տարիների ընթացքում, որը յուրացրել են մարդիկ, ամրակայվում է բառերի և խոսքի մեջ.- թարգմ. մերն է. Ա.Ա.» / 3, էջ 85/ : Չնայած այս ամենին, անհրաժեշտ է ընդգծել, որ բառային ձևակերպումներն իրենք

իրենցով ամբողջապես չեն սպառում մտածողության ընթացքը: Այն ամբողջացնելու համար հետազոտել ենք խոսքի և պատկերի, խոսքի և նշանի, խոսքի և դիազրամայի միջև եղած ուղիղ և հակադարձ անցումները: Պարզել ենք՝ նշված մոդելների և կազմավորվող բառային մտածողության հարաբերակցությունները: Որպեսզի կարողանանք օբյեկտիվորեն գնահատել սովորողների մեջ ձևավորված տեսական մտածողության երևան գալը, հաշվի ենք առել ոչ միայն միևնույն խնդիրները տարբեր եղանակներով լուծելու սովորողի հնարավորությունը, այլև տարբեր իմացական գործունեության տեսակներից նրա օգտվելու կարողությունը, խնդրում եղած մաթեմատիկական քանակական մեծությունների միջև եղած բազմակողմանի ընդհանրացումները, բառ, պատկեր, նշան մոդելների միջև եղած ուղիղ և հակադարձ կապերի գիտակցումն ու մտածողության գործունեության մեջ մտքի ճկունությունը, կայունությունը, ինքնուրույնությունը: Հաշվի ենք առել նաև մտածողության ընթացքի բովանդակությունը, որոնքի մեծությունների ուղիղ և հակառակ ընթացքների վրա հենվելու սովորողի ունեցած ընդունակությունների դրսևորումը և այլն: Խնդիրների լուծման եղանակների բացահայտման ժամանակ նոր հասկացությունների կազմավորումը, դրանց յուրացումը ցույց է տալիս, որ դրանք ունեն հասարակական ծագում: Դրանց բովանդակության հիմքում ընկած են առարկայական գործողությունները: Այդ հասկացությունները հանդես են գալիս որպես իրականությունը ճանաչելու ձև և աստիճանաբար զարգացում են ապրում: Իրականությունը ճանաչող սուբյեկտը գործողություններ է իրականացնում առարկաների հետ, յուրացնում է դրանց բառային անվանումը: Երկրորդ փուլում դեռահասի գիտակցության մեջ երևան է գալիս մտապատկեր, ապա՝ երրորդ փուլում առարկայի մտապատկերի ու բառային անվանման շնորհիվ այն վերածվում է հասկացության: Կազմավորվող հասկացությունը դեռահասի գիտակցության մեջ օգտագործվում է որպես միջոց մտածողության համար: Անհրաժեշտ է նշել, որ հոգեբանության մեջ ուսուցանել և մտածել հասկացությունների միջև եղած հարաբերությունները հստակորեն չեն սահմանազատվել: Երբեմն ուսումնական գործունեության մեջ հասկացությունների ուսուցման և վերարտադրման գործընթացը խառնում են իրար, փոխանակ յուրաքանչյուր հասկացություն օգտագործեն յուրովի, փոխադարձ կապերի և հարաբերությունների մեջ:

Հոգեբանության մեջ ընդունված է այն պնդումը, որ դեռահասի մտածողության զարգացման գործընթացում կարևոր է ոչ միայն ուսուցման տիպը, դասավանդման մեթոդների կատարելագործումը, այլև նրա ակտիվ-

թյունը: Ընդունված է ասել, որ դեռահասի անձի ակտիվության մաքսիմալ դրսևորումը ենթադրում է նրա ինքնուրույնությունը, նախաձեռնությունը ուսուցման գործընթացում: Ակտիվությունը կապված է նաև այն գործընթացի հետ, թե խնդիրների լուծման տարբեր եղանակների մշակումը և իրականացումն ի՞նչ տեղ է զբաղեցնում նրա հոգեկանում: Բոլոր լուծումների արտացոլումը դեռահասների գլխուղեղում տեղեկության հասարակ ընկալում չէ խնդրի կապերի և հարաբերությունների մասին, այլ այդպիսի արտացոլումը դեռահասին հնարավորություն է տալիս թափանցել խնդրի բառային բովանդակության մեջ, գործել որոշակի ձևով, իրականացնել գործողություններ, որոնք ընկած են խնդրի լուծման այս կամ այն եղանակի հիմքում: Սովորաբար մտածողության հասարակական պատկերացումը հոգեբանության մեջ սահմանափակում են կուտակված գիտելիքների յուրացումով: Սակայն այդ գիտելիքների մեծ մասը երբեմն չի մտցվում ուսումնական գործունեության մեջ: Չի բացվում այն ճշմարտությունը, թե ինչպես է մարդն ընդգրկվում հասարակական արտադրության մեջ: Այստեղ թաքնվում է նաև խնդիրների լուծման տարբեր եղանակների բացահայտման և յուրացման հարցը: Հասարակայնորեն մշակված գործողությունների, հմտությունների յուրացումը դեռահասին դարձնում է պիտանի, ուսումնական գործունեություն իրականացնելու համար: Դեռահասը որպես սոցիալական փոքր էակ ոչ միայն պետք է յուրացնի հասարակության կողմից արդեն կուտակված գիտելիքները, մշակութային ժառանգությունը, այլև պետք է ստեղծի իրենը, անկախ նրանից, թե այն ինչ արժեք կունենա մարդկության համար: Խնդիրների լուծման տարբեր եղանակների ձևավորումը դեռահասի ուսումնական գործունեության մեջ այն ստեղծագործական գործընթացն է, որի մեջ էլ իրականացվում են նոր խնդիրների բառային բովանդակությունների վերածնակերպումները: Բացի այն, որ դեռահասի մտածողությունը կախված է յուրացված գիտելիքներից, կա նաև դեռահասին ակտիվության մղող ուրիշ ճանապարհ, դա վերարտադրական մտածողության վրա հենվելով ստեղծագործելն է, այսինքն վերածնակերպել խնդիր, որն իր մեջ արտացոլի ոչ միայն ելակետային տվյալները, որոնք և տված մեծությունների հարաբերություններն, այլև ելակետային խնդրի հիման վրա վերաստեղծել նորը, որի բովանդակությունը արտացոլի նախկինում տրված կապերն ու հարաբերությունները այլ հաջորդականությամբ: Ինչպես նշում է Կ.Ա. Սլավսկայան. «Ամեն մի վերածնակերպում արտացոլում է, ոչ թե խնդրի լուծման այն փուլը, որը օբյեկտիվորեն անհրաժեշտ է նրան երկրաչափական կազմության տեսանկյունից, այլ այն, որով անցնում է մարդու միտքը լուծման ընթացքում: Յուրաքանչյուր նոր

ծնակերպում համարվում է նախորդ վերլուծության ընդհանրացված արտահայտումը... և դրա հետ միասին հետագա մտքի վերլուծության համար ելակետային փուլ» [3, էջ 188]: Ռեսուլմնական մեան գործունեությունը հարստացնում ու լրացնում է դեռահասի մտածողությունը, այն դարձնում ավելի արդյունավետ: Գիտելիքները գործածության մեջ դնելը, որպես ուսումնական գործունեության արդյունք, դեռահասին զինում և մղում է սոցիալական ակտիվության, դարձնելով նրան խնդիրներ կազմելու գործընթացի ռեալ մասնակից: Ելակետային խնդիրը նոր տեսքով ներկայացնելը փոփոխության է ենթարկում ուսումնական գործունեությունը, կառուցվածքի մեջ մտնող գործողությունների տեղն ու հաջորդականությունը: Նոր կազմավորվող և օգտագործվող գիտելիքներն արժեքավորվում են իրենց հասարակական բնույթով: Հոգեբանական առումով նոր գիտելիքների կազմավորումը և յուրացումը դեռահասների կողմից ընկալվում է որպես հասարակական ծագում ունեցող գիտելիքներ:

Հոգեբանության մեջ լայն տարածում ունի այն պնդումը, որ դեռահասի մտածողությունն երևան է գալիս ուսումնական գործունեության մեջ և այդտեղ էլ ձևավորվում: Մադու մտածողությունն առաջին հերթին կախված է ոչ այնքան մարդկային մշակույթի գոյության փաստից, որքան մարդու կյանքի հասարակական պայմաններից: Խնդիրների լուծման տարբեր եղանակների բացահայտման ժամանակ հայտնի և անհայտ մեծությունները փոփոխության չեն ենթարկվում, մնում են անփոփոխ: Փոփոխության է ենթարկվում միայն ելակետային դատողությունը: Խնդրի լուծման տարբեր եղանակները փնտրելու մտածողական գործունեության մեջ նշվում են երկու հաջորդական քայլեր, որոնք հանդես են գալիս թաքցնված կերպով: Առաջինն արդյունավետ ըմբռնման գործընթացի կազմավորումն է: Ըմբռնումը խնդրի բառային բովանդակության միջոցով խնդրին վերաբերող իրականության ճանաչումն է: Ըմբռնման մակարդակում դեռահասի մտածողությունը դեռևս չի կազմավորվում: Մտածողության նշանակությունը հատկապես հստակ է կանգնում դեռահասի առջև, երբ նա, մեկնարկ վերցնելով ինչ-որ մեկ տեսական դրույթից, պետք է անցում կատարի մեկ ուրիշ դրույթի, որը շատ դեպքերում տրված չի լինում: Այս դեպքում դեռահասի մտածողությունը ուղղված է ճանաչելու այն, որը հայտնի չէ, թաքցնված է: Եթե կան տարբեր լուծումներ, ապա դեռահասի մտածողության հիմքում ընկած է համակարգային մոտեցումը, որտեղ մտածողությունը պայմանավորված չէ մեկ պատճառահետևանքային կապով, այլ ընդհակառակն, առկա են տարբեր պատճառահետևանքային կապեր, որոնց բացահայտումը դեռահասից պահանջում է հաջորդական ընդհանրացումներ: Խնդիրը, նրա

տարբեր լուծումները պատճառականացնում են մտածողության գործունեությունն այնքան ժամանակ, քանի դեռ չեն բացահայտվել այդ լուծումները: Մտածողության համար որպես միջոց են հին և նոր կազմավորվող հասկացությունները, տեսական ընդհանրացումները, որոնց հիմքում ընկած է վերացականից կոնկրետ գնացող ուղին: Այդ առումով էլ դեռահասների մեջ մեր կողմից մշակված մեթոդով ձևավորված մտածողությունը չի հանգում օբյեկտի ինչ-որ մի մասի ճանաչելուն, իմանալուն, այն ուղղվում է մտածողության մեջ օբյեկտի վերարտադրմանը, նրա հատկությունների բացահայտմանն, իսկ սա տեսական մտածողություն է, որն իր մեջ ներառում է մտավոր էքսպերիմենտներ: Մտածողության հաջորդական քայլերն իրենց մեջ ընդգրկում են տարբեր գործառնություններ, որոնց նպատակն է ավելի խորը պատկերացնել խնդիրը, նրա կապերն ու հարաբերությունները: Տարբեր լուծումներն իրենց հերթին ստիպում են դեռահասներին փոփոխել խնդրի ելակետային դրույթը, մտքով շարժվել առաջ, նոր հարցեր դնել, անել նոր ենթադրություններ: Ինչպես նշում է Վ.Իլենկովը. «Ստածել սովորեցնելն ամենից առաջ պետք է սկսել հարցերի ճիշտ դնելու ընդունակության զարգացումից» (2, էջ 5): Կարողանալ հարցեր դնել՝ նշանակում է ոչ միայն առանձնացնել և գիտակցության մեջ պատկերացնել ելակետային խնդրի մեջ եղած որոնելիներն ու տրված մեծություններն, այլև թաքնված կապերն ու հարաբերությունները: Փորձարարական դասարանների դեռահասների հետ անցկացրած անհատական հոգեբանական գիտափորձերի արդյունքների վերլուծությունից պարզ դարձավ, որ եթե դեռահասը ըմբռնել, հասկացել, մտածողության մեջ հստակորեն պատկերացրել է ելակետային խնդրի բառային բովանդակության մեջ առկա որոնելիների միջև եղած հարաբերությունները, միջնորդավորված կապերը, հայտնի մեծությունները և թաքնված կապերն ու հարաբերություններն, ապա նա կարողանում է լուծել խնդիրն ոչ միայն մեկ եղանակով, այլև հեշտությամբ գտնում է մյուս եղանակները: Մտածողության նախորդ քայլից կախված է հաջորդ քայլի կազմավորումն ու ճիշտ ուղղվածությունն, իսկ այս վերջինից կախված է նաև հաջորդ քայլերն: Ընդհակառակն, եթե դեռահասը չի կարողանում գտնել ելակետային խնդրի լուծման առաջին եղանակն, ապա նա չի կարողանում գտնել նաև լուծման մյուս եղանակները:

Ուսուցողական դասարանների սովորողների հետ անցկացրած գիտափորձերից պարզվեց, որ դեռահասների զգալի մասը, տիրապետելով մաթեմատիկական գիտելիքների, կարողանում էին կողավորել և վերակողավորել մոդելների մեջ պարունակող տեղեկությունները և այդ ամենն օգտագործում

էին իրենց մտածողության համար որպէս միջոց: Նրանք հեշտությամբ կարողանում էին իրենց ուսումնական գործունեության մեջ բացել «նշանի», «պատկերի», «գրաֆիկի» մեջ պարունակվող տեղեկությունները, հասկացության մեկ եղանակ արտահայտել մեկ ուրիշ եղանակով կամ մեկ այլ մոդելի միջոցով, վերջում վերածել բառային տեղեկության և յուրացնել հասկացության հասարակական նշանակությունը: Նրանք կարողանում էին լուծել մեկ և երկու փոփոխական մեծություններ պարունակող հավասարումները տարբեր եղանակներով: Նրանք հեշտությամբ պատկերացնում էին և անսխալ լուծում այնպիսի վարժություններ, որոնց միջոցով անհրաժեշտություն է առաջանում պատկերել փակ և բաց միջակայքեր, միավորված միջակայք, ծայրակետեր, կետերի պատկանելիությունը տված միջակայքին և այլ հասկացություններ: Փաստորեն նրանք նշանային մոդելները փոխարինում էին կոնցեպտուալ մոդելով կամ հեշտությամբ վերականգնում էին տվյալ վարժության բացակա բառային բովանդակությունը: Իմացական գործունեության տարբեր տեսակների ձևավորման չափանիշ է համարվում հասկացություններով իրականացվող վերացական մտածողությունը:

Ոիսուցողական դասարանների սովորողների հետ անցկացրած գիտափորձերի վերլուծությունից պարզվեց, որ միևնույն խնդիրը տարբեր եղանակով հնարավոր է լուծել, եթե դեռահասները կարողանում են հենվել ելակետային խնդրի որոնելի մեծությունների վրա, հիմք ընդունելով դրանց միջև եղած հարաբերությունները: Դեռահասների մեջ մտածողություն ձևավորելու և զարգացնելու համար անհրաժեշտ է զարգացնել նրանց խոսքը և լեզուն: Խնդրի տարբեր լուծումներն իրականացնելու համար պահանջվում է խնդրում եղած կապերն ու հարաբերությունները արտահայտել այլ բառերի և հասկացությունների միջոցով, վերաձևակերպել տարբեր խնդիրներ, որոնք կլինեն ելակետային խնդրի տարատեսակները:

Գիտափորձերից պարզվեց, որ փորձարարական դասարանների դեռահասները, հենվելով լեզվի իմացական ֆունկցիայի վրա, բնութագրում էին ելակետային խնդրի մեջ եղած կարևոր հասկացություններն, էականն առանձնացնելով ոչ էականից: Մտածողության գործընթացը, որը երևան էր գալիս որպէս հոգեկան գործունեության տեսակ, փաթաթված է խոսքին, բառին, հասկացությանը, ինչի օգնությամբ ձևակերպվում են նախադասություններ, պնդումներ, դատողություններ: Այն պահից սկսած, երբ դեռահասը խնդիրների լուծումների ընթացքում կարողանում էր կազմել այս կամ այն լուծման եղանակին համապատասխան բառային ձևակերպումը, նրա մտածողությունը փոխ-

վում էր: Դեռահասի լեզվի և խոսքի մեջ ամրապնդվում էր նրա նախկին փորձը, և տեղի էր ունենում նախկին փորձի ընդհանրացումը նոր պայմաններում:

Միևնույն խնդրի լուծման տարբեր եղանակներին համապատասխան բառային բովանդակությունների վերակազմավորումը հատուկ մեթոդ է, որը թույլ է տալիս մեզ բացել հոգեբանական այն օրինաչափությունը, որը հնարավորություն է տալիս հետազոտել դեռահասի մտածողության և խոսքի կապը: Յուրաքանչյուր վերաձևակերպում ոչ թե խնդրի մեկ հասկացական բնութագրի փոփոխություն է մյուսով, այլև խնդրի նոր, թաքնված, միջնորդավորված կապերի բացահայտում է: Գիտափորձերի արդյունքների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դեռահասները որքան ճիշտ են կազմավորում տարբեր լուծումներին համապատասխանող խնդիրների բառային բովանդակություններն, այնքան հեշտությամբ են գտնում լուծումները: Այս գործընթացը նախնական պատկերացում է տալիս, թե ինչպես է դեռահասի խոսքը կապվում մտածողության հետ, և նրանք ինչպես են հարաբերակցում իրար: Խնդրի յուրաքանչյուր վերաձևակերպում համարվում է մտքի նոր քայլ, որը կազմավորվում է նախորդի հիման վրա և, լինելով հաջորդ մտքի համար ելակետ, ծուլվում է նախորդ և հաջորդ դատողությունների հետ, դեռահասների մտածողությունը դառնում ամբողջական և պատճառականացված:

Երբ խոսքի վրա դեպքում, երբ սովորողը լիարժեք ձևով չի գտնում տված խնդրի տարբեր լուծումներն, այնուամենայնիվ նրա միտքը շարժվում և աշխատում է: Այդ միտքը կարող է հենվել սխեմայի, նշանի, հասկացությունների վրա: Մեր կողմից կատարված փորձերի արդյունքների վերլուծությունից երևում է, որ որոշ փորձարկվողներ հենվել են սխեմայի վրա, իսկ ոմանք հավասարապես և սխեմայի, և նշանների, և բառ-հասկացությունների վրա, որոնք նույնպես օժտված են հաղորդակցող, արտացոլող և ընդհանրացնող ֆունկցիաներով: Նրանց միտքը ներքին խոսքի շնորհիվ շարժվել է նշանից, սխեմայից, պատկերից, գրաֆիկից դեպի խնդրի բառային ձևակերպման կազմավորումը: Յուրաքանչյուր սովորողի համար տվյալ պահին ներքին խոսքը համարվում է որպես ոչ բարձրաձայն իրականացվող հաղորդակցում, հաղորդակցման և ընդհանրացման միասնություն:

Լուծել խնդիրը նշանակում է սովորել մտածել: Հարց, որին ավանդական ուսուցման համակարգը լուրջ ուշադրություն չի դարձնում: Շատ դեպքերում ստուգիչ փորձերին մասնակցող սովորողների մեծ մասը չէր կարողանում կրկնել խնդրի բառային բովանդակությունը, չէր կարողանում գիտակցել խնդրում եղած մեծությունների միջև եղած քանակական կապերը: Գիտափորձը

թույլ է տալիս մեզ հաստատելու, որ մտածողության ընթացքը և նրա վերջնական արդյունքը փոխկապակցված են: Սովորողների ողջ մտածողության գործընթացը իրականացվում է փնտրվող մեծությունների միջև եղած մաթեմատիկական պնդումների հասկացական բնութագրումների փոփոխությամբ, որտեղ գիտելիքները անընդհատ դրվում են շարժման մեջ: Մեծությունների հարաբերություններից, պատճառահետևանքային կապերից նոր հատկություններ են բխեցվում: Լուծման համապատասխան խնդրի նոր վերածակերպումը համադրման ակտ է, մեծությունների միջև եղած կախվածությունները նոր հարաբերությունների ձևով ներկայացնելու փաստ:

Գիտափորձերից պարզվեց, որ լուծումների բացահայտման գործընթացի ներքին դրդապատճառը սովորողի մտածողության մեջ եղած իրական հետաքրքրության առկայությունն է: Սովորողը հետաքրքրություն է հանդես բերում տարբեր լուծումների նկատմամբ, որովհետև դա նոր է, որովհետև մինչ այդ ոչ մի ուշադրություն չի դարձվել այդ պրոբլեմի վրա և այն, որ իրենց հանդես են գալիս փոքրիկ «գիտնականի» դերում, կարող են միևնույն խնդիրը լուծել տարբեր եղանակներով և ձևակերպել խնդիրներ: Տարբեր եղանակների բացահայտումը միջոց է հանդիսացել դեռահասների մտածողության զարգացման համար: Սովորողները հենվելով սխեմայի վրա, որտեղ արտացոլում էին գտել մեծությունների միջև եղած կախվածություններն ու հարաբերությունները, կարողանում էին կապերը արտահայտել տառային նշանակումների միջոցով և ապա բառ-հասկացությունների միջոցով ձևակերպել նոր խնդրի կոնցեպտուալ մոդելը: Նրանց մտածողական գործունեությունը լուծում էր նաև հակառակ բնույթի խնդիրները՝ հասկացական ինֆորմացիան արտահայտելով նշանների կամ սխեմայի միջոցով: Փաստորեն սովորողները գործ էին ունենում կոնկրետի և վերացական փոխներգործության հետ:

1. Ոսկանյան Կ.Վ. Էմպիրիկ և տեսական ընդհանրացումների դերը սովորողների մտածողության ձևավորման գործում: Հոգեբանության ամբիոնի գիտական ժողովածու թիվ 1 «Մտածողություն և վարք», Ձանգակ-97 հրատ. Երևան 2001, էջ 3-23:

2. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. "Народное образование" 1967, N1 /приложение/, с.2-16.

3. Славская К.А. Мысль в действии, "Полигиздат" М., 1968, 208с.

4.Рубинштейн С.А. Принципы и пути развития психологии. М., АН СССР, 1959.- 354 с.