

УДК: 37.015.3

Долганов Дмитрий Николаевич,

кандидат психологических наук, доцент кафедры экономической безопасности и менеджмента, научный сотрудник лаборатории социологических и социально-психологических исследований, Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева, филиал в г. Белово

e-mail: dodn-b@yandex.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация: Перед образованием сегодня стоит ряд вызовов, обусловленных глобальными запросами развития человечества. Постепенный переход к модели устойчивого развития требует соответствующего осознания и соответствующих ценностей не только подрастающего, но и взрослого населения. Данная задача может быть решена через образование и просвещение, что и переопределяет актуализацию практических запросов. В условиях разрыва между теорией и практикой в области педагогической психологии одним из возможных вариантов решения проблемы является переход от изолированного исследования стандартных процессов, являющихся предметом данной науки, к проблемно-ориентированному подходу, подразумевающему привлечение различных методологий, методов и методик для решения отдельно взятой проблемы.

Ключевые слова: учебная деятельность, межличностные отношения, педагогическая психология.

Dolganov Dmitry Nikolaevich,

candidate of psychological sciences, associate professor, department of economic security and management, researcher, laboratory of sociological and socio-psychological research, Kuzbass state technical University. T. F. Gorbachev, branch in Belovo

e-mail: dodn-b@yandex.ru

THE CURRENT CONDITION AND ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Abstract: education today faces a number of challenges due to the global demands of human development. The gradual transition to a sustainable development model requires an appropriate awareness and values not only of the growing population but also of the adult population. This task can be solved

through education and enlightenment, which redefines the actualization of practical requests. In the context of the gap between theory and practice in the field of educational psychology, one of the possible solutions to the problem is the transition from an isolated study of the standard processes that are the subject of this science to a problem-oriented approach, involving the involvement of various methodologies, methods and techniques to solve a particular problem.

Key words: educational activity, interpersonal relations, educational psychology.

В соответствии с устоявшейся методологией, объектом педагогической психологии является деятельность/деятельностные процессы (обучение и воспитание); факты, закономерности и механизмы передачи/усвоения социокультурного опыта. Предметом исследования можно рассматривать закономерности и особенности этой деятельности/процессов [3; 4; 10; 20; 23; 24]. Во взаимосвязи объекта и предмета кристаллизуются проблемы педагогической психологии и, соответственно, формулируются основные задачи. Основные проблемы педагогической психологии (с чем согласны все специалисты в данной области) можно классифицировать как теоретические и прикладные.

И.А. Зимняя указывает на значительное увеличение объема проблемных вопросов в современной педагогической психологии, выделяя следующие: психологические механизмы управления учебной деятельностью и образовательным процессом в целом; особенности и закономерности учебной мотивации; взаимодействие субъектов образовательного процесса как фактора успешности учебной деятельности; личностные особенности субъектов учебной и педагогической деятельности [10]. В работах М.С. Ткачевой и М.И. Розеновой говорится о типичных проблемах педагогической психологии: связи педагогических воздействий с психическим развитием ребенка; сочетании и соответствии возрастных, индивидуальных особенностей и методов обучения и воспитания; использовании сенситивных периодов в

обучении и воспитании; психологической готовности к обучению; проблеме педагогической запущенности; индивидуальном подходе к обучению [20; 24]. М.В. Гомезо и соавторы, рассуждая о прикладных проблемах педагогической психологии, указывают на порой избыточную формализацию обучения, механическое использование различного опыта и приемов работы, что приводит к недоучету особенностей личности и ее влияния на процесс обучения [4].

Расширение круга актуальных проблем педагогической психологии обуславливается динамикой социальных процессов и институтов, связанной с глобальными задачами развития человечества, обозначенных в концепции устойчивого развития, принятой ООН в 1992 году. Подобного взгляда, например, придерживаются В.В. Фурсов и А.Д. Урсул, Т.А. Урсул. Обобщая наблюдения за глобальными вызовами современности, авторы указывают на то, что изменение образования определяется концепцией устойчивого развития, основная идея которой заключается в формировании представления о том, что человек является частью окружающего мира и, следовательно, должен находиться в гармонии и равновесии со средой, разумно используя ресурсы, отказавшись от уничтожения природы. В ходе реализации указанных задач образованию отводится одна из ключевых ролей, так как только оно способно обеспечить формирование сознания и ценностей устойчивого развития [25, 27]. А.Д. Урсул, Т.А. Урсул подчеркивают: «Необходимо сформировать сознание, опережающее бытие у «критического количества» населения планеты, без чего невозможен эффективный и своевременный переход к УР» [25, с. 44]. Эта задача может быть решена только при помощи образования и просвещения.

В контексте данных трансформаций происходит изменение границ, в которых рассматривается процесс обучения. С.Н. Костромина и соавторы указывают, что возникновение понятия «обучение через всю жизнь»

существенно расширило фокус исследований в области педагогической психологии. Развитие антропоцентрической модели образования ставит перед исследователями новые вопросы. Актуализируются проблемы интерактивного обучения, гибкости и мобильности обучения, инновационного потенциала образовательной среды, образования на различных возрастных этапах, межпоколенных отношений и самопознания. Обобщая вышеназванные вопросы в контексте современных исследований, авторы говорят о том, что «... мы продолжаем воспроизводить и исследовать старые проблемы и слабо отвечаем на вызовы, которые стоят перед образованием на данный момент...» [16, с. 113]. Ученые полагают, что с позиции перспектив развития педагогической психологии необходимо изучение духовно-нравственного развития, особенностей работы с информацией, взаимоотношений государства и образовательных учреждений, условий педагогической среды [16].

С.Д. Смирнов анализирует методологические вопросы педагогической психологии с позиции постнеклассицизма, останавливаясь на наиболее актуальных из них, в частности, на проблеме «личного знания», являющимся латентным, труднорефлексируемым. Одна из задач педагогической психологии – это трансляция педагогом своего личного знания, а не только формальной информации учебного курса. Данную проблему можно описать в терминах концепции метаиндивидуального мира Л.Я. Дорфмана: педагог, передавая личное знание, раскрывает свою метаиндивидуальность и, тем самым, обеспечивает личностное отношение к излагаемому. С.Д. Смирнов также пишет об авторитарной и гуманистической моделях воспитания, проблеме личности воспитуемого [22].

Вопрос гуманизации обучения и воспитания является наиболее актуальным в современной педагогической психологии и педагогике, что

обусловлено объективной причиной – дегуманизацией современного общества. М.С. Яницкий, М.С. Иванов, А.В. Серый, Ю.В. Пелех, рассматривая проблемы современного постмодернистского общества, обращают внимание на значительные перемены в ценностях и культуре. Произошедшие изменения в семейных ценностях, морально-нравственных устоях, отношении к потреблению можно рассматривать как признаки дегуманизации общества. Образованию отводится очень важная задача по сохранению общечеловеческих ценностей [13]: «Гуманизация образования, таким образом, предполагает переориентацию с трансляцией знаний на развитие личности, и гармоничное развитие личности становится смыслом современного образовательного процесса» [29, с. 178].

Анализируя тенденции развития педагогики, В.Е. Ключко описывает следующую последовательность, связанную со степенью гуманизации образования: «...тенденция развития педагогической мысли, определяющей практику образования, проходит по линии «трансляционная педагогика» – «осмысленное учение» – «смысловая педагогика» – «онтопедагогика» [14, с. 161]. Учитывая вышеприведенную точку зрения С.Д. Смирнова, мы можем обозначить крайние полюса этой цепочки понятий. Трансляционная педагогика соотносима с авторитарной моделью, онтопедагогика является воплощением гуманистической модели, и, по мнению В.Е. Ключко характеризуется тем, что главной целью педагогики становится создание условий, при которых «...ученик не просто получает знание о мире, но, опираясь на знания, формирует «мир в себе» [14, с. 159]. В этих условиях происходит изменение роли педагога от реализации функции трансляции культуры до посреднической функции между личностью и культурой [15]. В становлении и развитии педагогики В.Е. Ключко отводит главную роль психологической науке, поскольку педагоги-практики, повсеместно «...эмпирически решая проблему

сближения педагогической практики с неведомыми им механизмами человекообразования...», мало способствуют решению актуальных вопросов в данной сфере [14, с. 164]. Таким образом, расширение фокуса исследуемых проблем в области педагогической психологии может способствовать формированию научного фундамента педагогики, ее гуманизации.

Возвращаясь к предмету педагогической психологии, отметим, что в этом качестве выступают закономерности процесса обучения и воспитания, психология педагогического сотрудника и педагогической деятельности. Процессы обучения и воспитания практически неделимы: воспитывая, мы всегда используем обучение, а обучая – воспитываем. М.И. Розенова, исследуя содержание процессов обучения и воспитания, приходит к выводу, что обучение в основном связано с когнитивной сферой, а воспитание опирается на эмоции, межличностные отношения, ценности, установки, смыслы [20]. Таким образом, учитывая двуединую, неразрывную связь основных процессов обучения и воспитания, можно говорить о неизбежности влияния когнитивных процессов на процесс воспитания, а также о влиянии личностных и межличностных особенностей на обучение и протекание учебной деятельности. Это позволяет говорить о значимости разработки темы межличностных отношений в контексте педагогической психологии, как одного из актуальных направлений. Кроме данного положения, можно указать на методологическую позицию векторно-контекстуального подхода (А.Г. Маджуга, И.А. Синицина), в рамках которого учитывается принципиальное влияние среды на процесс развития ребенка. Авторы утверждают, что любой методологический подход (деятельностный, системный, и пр.) будет утрачивать свою силу, если не будет учтено влияние социального, культурного, природного контекстов развития [18]. Межличностные отношения являются одним из важных компонентов

среды. В качестве одного из принципов, развиваемого векторно-контекстуального подхода, декларируется принцип ведущей роли межличностного взаимодействия, который направлен на «...сохранение внутренней целостности человека» [18, с. 35]. Следовательно, раскрытие возможностей влияния системы межличностных отношений учащегося на протекание и результативность учебной деятельности позволит в отдельном аспекте сократить существующий разрыв между практикой и теорией в сфере педагогической психологии.

Несмотря на выделение ряда аспектов современной педагогической психологии, нельзя обойти стороной центральное понятие – учебная деятельность. Л.С. Выготский рассматривает учебную деятельность как разновидность деятельности человека, как соотношение обучения и развития, в котором прогресс в обучении формирует значительный прогресс в развитии [2]. Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов характеризуют учебную деятельность как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте [6; 28]. В.В. Давыдов дает следующее определение: «Учебная деятельность – момент целостной и полнокровной их жизни в школьный период развития. Взаимосвязь учебной деятельности с другими видами деятельности детей служит психологической основой единства и неразрывности их обучения и воспитания» [6, с. 43]. Кроме выделения учебной деятельности как отдельного периода, автор указывает на взаимосвязь ее с иными видами активности, что обеспечивает процесс развития. И.А. Зимняя определяет учебную деятельность следующим образом: «...деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [11, с. 40]. Таким образом, И.А. Зимняя дает более узкое определение, привязывая его к деятельности образовательных учреждений. Кроме того, автор описывает основные характеристики учебной деятель-

ности: специфическая направленность на овладение учебным материалом, освоение общих способов действий и научных понятий, предварение решения задачи общими способами действий, изменения в самом субъекте, изменение свойств и поведения обучающихся в зависимости от достигнутых результатов [Там же]. В целом, позиция автора позволяет сформировать достаточно полное представление об учебной деятельности и ее основных проявлениях.

При любом подходе к определению понятия учебная деятельность возникает вопрос о структуре данной деятельности. Представления о структуре учебной деятельности достаточно обширны. Структура учебной деятельности может быть представлена постановкой цели, действиями, связанными с решением учебной задачи, оцениванием и контролем. Структура анализируется в контексте общепсихологической теории деятельности: потребность, учебная задача, мотивы, действия. Учебная деятельность рассматривается как актуализация познавательного интереса, целеполагание и формирование мотива, определение системы действий и их реализация с последующим контролем и оцениванием.

Д.Б. Эльконин описывает структуру учебной деятельности через следующие компоненты: учебно-познавательные мотивы; учебные задачи и составляющие их операторное содержание учебные операции; контроль; самооценка [28]. В.В. Давыдов включает в структуру учебной деятельности: познавательный интерес; потребность в усвоении теоретических знаний; мотивы; учебную задачу [6]. Обобщая данные подходы, И.А. Зимняя описывает следующий компонентный состав структуры учебной деятельности, ставший основополагающим в современной педагогической психологии: мотивация; учебные задачи; учебные действия; контроль и самоконтроль; оценка и самооценка. Таким образом, учебная деятельность состоит из элементов: активации деятельности; целеполагания и системы действий по достижению целей; контроля исполнения и оценки достигну-

того результата, переходящих с развитием деятельности с уровня внешне-го контроля и оценивания на уровень самоконтроля и самооценки.

Реализация учебной деятельности выражается в достижении некоторой цели этой деятельности. Степень эффективности достижения цели деятельности мы можем описать понятием «успешность учебной деятельности». Успешность учебной деятельности /обучения может быть раскрыта через два взаимосвязанных понятия, «академическая успешность» и «академическая успеваемость». Успешность – это более глубокое, интегральное, личностное проявление учебной деятельности, тогда как успеваемость – это количественное (выраженное в баллах) проявление успешности в учебе [9; 12; 17]. Структура успешности может быть представлена в следующем виде: деятельно-практический компонент, психологический компонент, ментально-аксиологический компонент. Таким образом, в структуре успешности учебной деятельности присутствуют мотивационные, эмоциональные, волевые, ценностно-смысловые, когнитивные и самооценочные проявления [21]. Взаимосвязь успеваемости прослеживается при переходе из школы в ВУЗ, то есть успеваемость студентов коррелирована со средним баллом аттестата [26].

Определив понятие и основные проявления учебной деятельности, необходимо охарактеризовать понятие субъекта учебной деятельности и/или образовательного процесса. Разработка проблемы субъекта в психологии осуществлена в работах А.В. Брушлинского. Субъект деятельности рассматривается как элемент деятельности: «...сами люди принадлежат деятельности, включены в нее как материал либо как элементы наряду с машинами, вещами, знаками, социальными организациями и т.д.» [0, с. 35]. Также осуществляется призыв к исследованию субъекта в непрерывном процессе развития и функционирования его психики [Там же]. Таким образом, субъект любой деятельности выступает как непрерывная динамичная структура/система, познать и понять которую возможно лишь рассматри-

вая ее в динамике. Применительно к педагогической практике эта мысль хорошо выражена М.И. Губановой: «Субъектность является динамической структурой, наращивается с возрастом, проявляется на разном уровне в зависимости от конкретных обстоятельств и условий» [5, с. 25-26].

И.А. Зимняя указывает на то, что субъекты учебной деятельности в любой образовательной организации представлены администрацией данного учреждения, преподавательским составом и учащимися. Субъект образовательного процесса характеризуется мотивационным компонентом, предметом деятельности субъекта, развитием и саморазвитием, и местом субъекта в системе отношений. Таким образом, мы имеем достаточно четкое определение субъекта учебной деятельности / образовательного процесса и основные его характеристики.

Субъект учебной деятельности – это понятие достаточно емкое. Дифференциация субъектов осуществляется на основании возрастной периодизации. Принято выделять следующие категории субъектов: младший школьник, подросток (средняя школа), старшеклассник, студент. На каждом уровне, субъект учебной деятельности может быть описан и охарактеризован десятками параметров. Мы оставим в стороне столь детальное описание, поскольку это выходит за рамки поставленных нами задач. В наиболее общем виде, все субъекты учебной деятельности могут быть охарактеризованы через следующие компоненты: система мотивации, система отношений, особенности учебной деятельности [10].

Среди современных исследований, можно выделить ряд работ, которые посвящены анализу образовательных процессов, учебной деятельности с позиций постнеклассической рациональности. В работах П.П. Дьячука и соавторов рассматривается механизм самоорганизации учебной деятельности, который обусловлен изменением гомеостаза ошибочных действий в ходе выполнения проблемной задачи. Авторами предлагается достаточно оригинальный метод диагностики учебной деятельности, позволяю-

щий фиксировать точки бифуркации. В данных точках ветвления возможны следующие исходы: увеличение количества ошибок и регресс учебной деятельности; уменьшение количества ошибок и прогресс учебной деятельности [7; 8]. Существенным ограничением данного подхода можно считать его механистичность. Авторы постоянно употребляют сравнение учащегося с «черным ящиком», на который подаются входные сигналы и затем, в виде действий, фиксируются выходные сигналы. В такой постановке проблемы имеется определенный потенциал. Перспективы заключаются в том, что, используя методологию авторского коллектива, мы имеем возможность технически зафиксировать процесс учебной деятельности в достаточно детализированном виде. На основе этих фиксаций возможно построение математической модели процесса. Располагая достаточно точной и подробной моделью процесса, мы можем обратить внимание на поиск личностных детерминант процесса учебной деятельности. В процессе поиска целостного субъекта, на отдельном этапе исследований, возможно вынесение этой целостности и неделимости за скобки, но с неизбежным возвращением к ней в последующем.

Еще одним примером использования постнеклассической методологии, является работа В.С. Меськова, А.А. Мамченко, в которой авторы описывают модель образовательных процессов. Предложенная авторами постнеклассическая модель образовательного процесса включает семь уровней. Каждый уровень модели представлен двумя акторами: учитель и ученик. Каждый актер на каждом уровне выполняет определенную функциональную роль. Первый уровень – «поводырь-ведомый». Второй уровень – «репетитор-обучаемый». Третий уровень – «наставник-учащийся». Четвертый уровень – «проводник-инструктор». Пятый уровень – учитель-ученик». Шестой уровень – «мыслитель-сведущий». Седьмой уровень – «творец-творец». Достижимые результаты, сообразно уровню модели: «делай как Я» – навыки – умения – сведения – знания – смыслы – идеи.

Авторами также описываются различные систематизации, среди которых выделим одну – систематизацию по соответствию модели образовательного процесса, картинам мира. Первые три уровня соответствуют классической картине мира. Четвертый уровень модели соответствует неклассической модели. С пятого по седьмой уровни соответствуют постнеклассической картине мира [19]. Предложенная модель устанавливает методологические ориентиры к анализу учебной деятельности через выделение триединой связи субъекта, среды и информации, где деятельность выступает формой проявления субъекта.

Подводя предварительный итог можно говорить о следующем:

- изменение социально-экономических и социокультурных условий приводит к формированию новых запросов практики в области психологии обучения;

- современное постмодернистское общество характеризуется процессами дегуманизации, что так же повышает значимость гуманизации образования как инструмента сохранения общечеловеческих ценностей;

- при анализе учебной деятельности, в независимости от используемой методологии, необходимо учитывать влияние социальной, культурной и природной среды;

- теоретическая база педагогической психологии не может в полной мере удовлетворить запросы практики и дать ответы на актуальные вопросы.

Одним из возможных вариантов разрешения сложившихся противоречий в области педагогической психологии можно рассматривать системный (полисистемный) подход. В рамках данного подхода учебная деятельность в классическом понимании рассматривается как элемент системы более высокого уровня (метасистемы, полисистемы). Выступая в качестве элемента метасистемы, учебная деятельность обнаруживает взаимосвязи с другими системами, которые в большей или меньшей степени связаны с

процессами обучения и воспитания. Таким образом, содержательный компонент процесса воспитания, элемент среды – межличностные отношения, имеет связь и может оказывать влияние на процесс обучения и протекание учебной деятельности. Следовательно, единое исследование феноменов и процессов, которые традиционно выходили за рамки классической педагогической психологии, есть тот сценарий, по которому и должна развиваться данная наука в третьем тысячелетии.

Список литературы

1. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский, под ред. В.В. Давыдова – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.
3. Гааз, Ф.И. Педагогическая психология / Ф. Гааз. М., 2003. – 240 с.
4. Гамезо, М.В. Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
5. Губанова, М.И. Развитие субъектной позиции студентов в образовательном процессе вуза: проблемы активизации и обеспечение динамики / М.И. Губанова // Известия Алтайского государственного университета. – 2012. – № 2-2 (74). – С. 25-27.
6. Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. / В.В. Давыдов. – Томск: Изд-во «Пеленг», 1992. – 113 с.
7. Дьячук, П.П. Гомеостатическая неустойчивость и самоорганизация учебной деятельности / П.П. Дьячук, Д.С. Бажин, Д.А. Логинов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2013. – №4 (26). – С. 69-72.
8. Дьячук, П.П. Постнеклассическая парадигма диагностики учебной деятельности / П.П. Дьячук, Е.В Лариков. // Вестник КГПУ им.

В.П. Астафьева. – 2013. – №1 (23). – С. 103-110.

9. Залесова, Н.В. К вопросу о формировании академической успешности студентов /Н.В. Залесова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2014. – № 2 (22). – С. 34–39.

10. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

11. Зимняя, И.А. Учебная деятельность специфический вид деятельности / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – №1 – С.40-51.

12. Злоказов, К.В. Низкая успеваемость, обусловленная деструктивностью личности / К.В. Злоказов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2010. – № 4. – С. 27-32.

13. Иванов, М.С. Образование в постмодернистском обществе: проблемы и перспективы / М.С. Иванов, М.С. Яницкий // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 78-84.

14. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) / В.Е. Ключко. – Томск: Изд-во ТГУ, 2005. – 174 с.

15. Ключко, В.Е. Системная онтопедагогика: психологическое и психофизиологическое обоснование / Ключко В.Е. // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6. – С. 52-63.

16. Костромина, С.Н., Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования / С.Н. Костромина, Н.А. Медина Бракомонте, О.В. Защирина // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2016. – №1. – С.109-117

17. Курапова, Т.Ю. Теоретический анализ понятий «успеваемость»

и «успешность обучения» в психолого-педагогической литературе / Т.Ю. Курапова, Т.И. Ежевская // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2010. – № 9 (51). – С. 54-58.

18. Маджуга, А.Г. Векторно-контекстуальный подход: вызов постнеклассического этапа научной рациональности / А.Г. Маджуга, И.А. Сидницина // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №1. – С. 31-36

19. Меськов, В.С. Образование для обществ знания: постнеклассическая модель образовательных процессов / В.С. Меськов, А.А. Мамченко // Ценности и смыслы. – 2010. – №2 (5). – С. 17-49.

20. Розенова, М.И. Педагогическая психология / М.И. Розенова. – М.: Моск. гос. ун-т печати, 2003 (ИПК МГУП). – 148 с.

21. Сидоров, С.В. Структура академической успешности [Электронный ресурс]. / С.В. Сидоров // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. – Режим доступа: <http://si-sv.com/publ/2-1-0-211>

22. Смирнов, С.Д. Методологические проблемы педагогической психологии в ракурсе постнеклассической рациональности [Электронный ресурс] / С.Д. Смирнов // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 36. – С. 8. Режим доступа: <http://psystudy.ru>

23. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

24. Ткачева, М.С. Педагогическая психология / М.С. Ткачева. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2010. – 191 с.

25. Урсул, А.Д. Мегатренды эволюции образования третьего тысячелетия / А.Д. Урсул, Т.А. Урсул // Future Human Image. – 2014. – №3. – С. 39-95.

26. Фомин, Н.Е. Качество общего образования в регионе и успеваемость студентов университета / Н.Е. Фомин, В.И. Ивлев, В.А. Юдин // Интеграция образования. – 2005. – № 3. – С. 47-53.

27. Фурсов, В.В. Педагогика третьего тысячелетия требует новой парадигмы / В.В. Фурсов // *Философия образования*. – 2016. – №4 (67). С. 13-19.

28. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

29. Яницкий, М.С. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии / Яницкий М.С., Серый А.В., Пелех Ю.В. // *Философия образования*. – 2013. – № 1 (46). – С. 175-186.