

**Николай Иванович Нелюбин**Омский государственный педагогический университет, доктор психологических наук, доцент,  
профессор кафедры практической психологии, Омск, Россия  
e-mail: nelubin2001@yandex.ru**Возможности включения психологического знания в педагогическое исследование**

*Аннотация.* В статье обсуждаются направления интеграции психологического знания в методологические, программные, дискурсивные аспекты педагогического исследования на современном этапе развития науки, характеризующемся ростом междисциплинарности, преодолением эпистемологических «перегородок» между гуманитарными науками. Анализируются методологические основания выхода концептуального языка современной педагогики за рамки монодисциплинарного концептуально-понятийного аппарата. Раскрываются тенденции сближения предметных областей педагогических и психологических исследований, возникновения новых «очагов» интеграции педагогического и психологического знания. Эта интеграция идет по линии описательного дискурса, а также по линии разработки инструментальной методологии и конкретных исследовательских замыслов и программ, разрабатываемых педагогами-исследователями. Приводятся примеры включения психологического знания в методологический аппарат конкретных диссертационных исследований. Обсуждаются возможные причины таких включений и задачи, требующие отдельного решения в целях предупреждения номинального употребления научного языка психологии в педагогических исследованиях.

*Ключевые слова:* психология, знание, педагогика, профессиональное мышление, методология, педагогическое исследование.

**Nikolay I. Nelyubin**Omsk State Pedagogical University, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Professor of the Department of Practical Psychology, Omsk, Russia  
e-mail: nelubin2001@yandex.ru**Possibilities of Incorporating Psychological Knowledge into Pedagogical Research**

*Abstract.* The article discusses the integration of psychological knowledge into the methodological, programmatic, and discursive aspects of pedagogical research at the current stage of scientific development, characterised by the growth of interdisciplinarity and the overcoming of epistemological “barriers” between the humanities. The article analyses the methodological foundations for the conceptual language of modern pedagogy to expand beyond the monodisciplinary conceptual framework. It reveals trends in the convergence of the subject areas of pedagogical and psychological research, and the emergence of new “centers” of integrating pedagogical and psychological knowledge. This integration occurs through descriptive discourse, as well as through the development of instrumental methodology and specific research plans and programs developed by educational researchers. Examples of the inclusion of psychological knowledge in the methodological framework of specific dissertation studies are provided. Possible reasons for such inclusions and problems requiring solutions to prevent the nominal use of the scientific language of psychology in pedagogical research are discussed.

*Keywords:* psychology, knowledge, pedagogy, professional thinking, methodology, pedagogical research.

**Введение (Introduction)**

Современный этап развития методологии педагогических исследований предполагает усиление междисциплинарности и преодоления «концептуальных перегородок» между психологией и педагогикой как смежными областями

гуманитарного знания. Это продиктовано необходимостью прироста действительно нового знания, а не переизданием хрестоматийных теорий или созданием очередных концептуальных «аранжировок» и «римейков» хорошо забытых теорий педагогики. На фоне общего исследовательского

© Нелюбин Н. И., 2026

Для цитирования: Нелюбин Н. И. Возможности включения психологического знания в педагогическое исследование // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2026. № 2 (51). С. 214–219. DOI: 10.36809/2309-9380-2026-51-214-219



Статья доступна на условиях лицензии

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

оптимизма приходится констатировать кризис по-настоящему свежих и нетривиальных идей. Один из активных и влиятельных подвижников современной постнеклассической психологии В. Е. Ключко отмечал: «Самопроизвольно множатся “знания в лохмотьях”, а выстроенные локальными парадигмами, на которых базируются теории, “концептуальные перегородки” недостаточно проницаемы для конструктивного диалога» [1, с. 157]. На этом фоне сближение концептуально-понятийных аппаратов современной педагогики и психологии является вполне позитивной тенденцией, учитывая то, что и в одной, и в другой науке на фоне общего запроса новизны сохраняются инерция концептуального застоя и практика перелицовывания теоретического наследия на новый лад.

### Методы (Methods)

В данной работе будет предпринят методологический анализ предпосылок включения психологического знания в научно-исследовательский дискурс современной педагогики. В качестве базового метода решения этой задачи мы применим транспективный анализ [1; 2], который позволяет вскрывать закономерные тенденции усложнения психолого-педагогического познания с учетом смены типов научной рациональности, налаживать коммуникацию между монодисциплинарными теориями и концепциями, намечать линии их интеграции в форму междисциплинарного знания. В качестве материалов, иллюстрирующих указанные выше тенденции, будут проанализированы примеры включения психологического знания в методологический аппарат конкретных диссертационных исследований, выполняемых по педагогике.

### Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Рассмотрим более подробно, чем определяется эта тенденция сближения педагогики и психологии и чем продиктован интерес современного педагога-исследователя к теоретико-методологическому базису психологии.

Во-первых, это связано с общими тенденциями развития гуманитарного познания, его переходом в эру междисциплинарности. Происходит активная интеграция гуманитарных наук, методологических подходов и исследовательских стратегий. Ярким примером является современный этап развития системного подхода, который есть по своей сути общий метаподход, выходящий за рамки монодисциплинарной методологии. В этом плане воплощение системного подхода в общем замысле, дизайне как педагогического, так и психологического исследования будет мало чем отличаться, поскольку и там и там необходим поиск системообразующих свойств предмета исследования, его эмерджентных характеристик, параметров порядка, обеспечивающих динамическое равновесие и принципиально несводимых к набору функционально связанных элементов. Преобразуются сами дискурсивные практики и языковые средства, используемые для описания педагогических явлений. В научно-педагогическом дискурсе наблюдается легитимизация метафор и других художественно-поэтических средств, позволяющих исследователю выйти за рамки «сухих» терминологических конструкций.

Одним из образцов воплощения подобного дискурса, в котором реализуется единство понятийных и художественно-поэтических средств, синтез педагогического и психологического знания, являются работы В. П. Зинченко «Психологические основы педагогики», «Живое знание: психологическая педагогика» [3; 4]. Автор этих работ, будучи уже одним из маститых отечественных психологов, обратился к педагогике с целью построения междисциплинарной дидактической системы, в которой можно было бы в полной мере реализовать принцип единства аффекта и интеллекта, без утраты первого (аффекта) до второстепенного спутника второго (интеллекта). В качестве основной единицы образовательного взаимодействия педагога и ученика внутри этой системы выступает «живое знание», свойствами которого являются диалогичность, осмысленность, открытость и недосказанность, метафоричность, включенность в жизненный мир. В таком знании в неразрывном единстве предстают смысл, значение, ценность, переживание, действие, поэтому его нельзя оцифровать и редуцировать к информации. Каждая из перечисленных составляющих такого знания одновременно является образующей сознания как центрального предмета психологии. Создавая формы, методы и средства образования, ориентированного на становление субъекта, производящего такое знание, невозможно провести жесткую границу между профессиональным мышлением педагога и психолога.

Во-вторых, сложные педагогические феномены выходят за рамки монодисциплинарных объяснений и сугубо педагогического языка описания. Более того, в ряде случаев невозможно разграничить чисто педагогические и чисто психологические понятия. Когда педагог-исследователь изучает личность учителя, то он с необходимостью обращается к психологии личности, к персонологическим теориям, разрабатываемым по мере становления психологического познания. Если, к примеру, исследователя интересует феномен понимания студентом учебного материала, то его исследование уже требует привлечения не только психологического знания, но и лингвистического и философского. Поскольку феноменологическая сторона процессов понимания разворачивается на уровне сознания понимающего субъекта, то их описание требует применения психологических и психолингвистических понятий (смысл, мотив, значение, переживание). Более того, как только мы берем во внимание субъективное чувство понятности учебного материала, т. е. понимание как состояние (а не только как процесс, который можно свести к определенным схемам и линейным последовательностям), то это в чистом виде психологическое явление, игнорирование которого закрывает путь для целостного изучения понимания как предмета педагогического исследования. Это же замечание будет справедливо и в случае изучения феномена педагогического творчества, поскольку оно с неизбежностью будет предполагать погружение педагога-исследователя в психологию творчества и психологию творческого мышления. Таким образом, как только мы начинаем рассматривать и понимать творчество «по ту сторону монодисциплинарных терминологических конструкций», мы с неизбежностью сталкиваемся с феноменологией

дивергентного латерального мышления, творческого воображения, надситуативной активности и т. д.

Сегодня происходит становление целых направлений педагогики, концептуальное наполнение которых идет по пути активного привлечения психологического знания, сближения дискурсов неклассической психологии и педагогики. Это продиктовано необходимостью фиксации многомерности и полиморфности педагогических процессов и явлений. Нестабильные и саморазвивающиеся системы не вмещаются в семантические границы устойчивого и закрытого категориально-понятийного аппарата. Один из самых влиятельных логиков современности А. А. Ивин сделал довольно необычное замечание относительно строгости понятийных классификаций: «Тот, кто постоянно нацелен на проведение ясных разграничительных линий, рискует оказаться в искусственном, им самим созданном мире, имеющем мало общего с динамичным, полным оттенков и переходов реальным миром» (цит. по: [5, с. 40]).

Ярким примером синтеза психологического и педагогического знания является смысловая педагогика, ставящая своей целью интеграцию культурных значений и личностных смыслов в сознании учащегося, инициацию процессов смыслообразования и осмысления при решении учебно-познавательных «задач на смысл». Это стало возможным по мере оформления в конце XX в. такого направления в психологии, как «Психология смысла», начало которого было положено в работах создателя психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева. Подобные концептуальные истоки можно проследить и на примере теории персонализированного образования, берущей начало от известной работы А. В. Петровского и В. А. Петровского «Индивид и его потребность быть личностью» [6], в которой персонализация рассматривается как базовая потребность и вместе с тем особая форма активности субъекта по формированию идеальной представленности себя (формирования своего инобытия) в сознании другого человека.

В качестве теоретического основания для альтернативного прочтения этого подхода (названного персонифицированным) выступает концепция персонификации, разработанная психологом А. Б. Орловым (и опирающаяся, в свою очередь, на теорию личности К. Роджерса и глубинную психологию К. Г. Юнга) [7], в которой делается акцент на самобытности, уникальности Я-опыта человека, стремящегося к обретению самости и освобождению от фасадно-ритуальных масок персоны. Другое дело, насколько полно, без замещения и утрирования воплощаются исходные теоретические и аксиологические посылы названных психологических теорий и концепций, когда происходит их адаптация и включение в педагогический дискурс? Пожалуй, анализ этого вопроса может стать предметом очень интересного и актуального методологического исследования.

В-третьих, усиливает свое влияние на оформление замысла и дизайна педагогического исследования методология постнеклассики. Для ее культивирования и конкретно-исследовательского воплощения требуется восхождение исследователя к собственной методологической позиции, что намного важнее (но и, безусловно, намного сложнее и драматичнее) прописывания на уровне раздела «Мето-

дологические основы исследования» номинальных отсылок к принципам педагогического исследования как к своеобразным «охранным грамотам» и «аксиоматическим мантрам», старательно и почти по-ученически воспроизводимым от одной кандидатской диссертации к другой. Методологическая позиция исследователя созревает и оформляется по мере становления и усложнения профессионально-педагогического мышления, а это опять-таки процесс настолько же педагогический, насколько и психологический, если не утрировать мышление до сборки терминологических «пазлов» и не рассматривать его лишь в плоскости формально-логических операций. Это условие подкрепляется самой структурой научной теории, в которую всегда включается неявное, личностное знание, на что указывают авторитетные зарубежные и отечественные методологи науки (М. Полани [8], А. В. Юревич [9]).

Миф классической гносеологии о ценностной нейтральности, идейной беспредпосылочности исследователя, якобы беспристрастно регистрирующего факты, существующие независимо от его сознания, был убедительно развеян еще в начале XX в. Л. С. Выготским в работе «Исторический смысл психологического кризиса»: «...слово, называя факт, дает вместе с тем философию факта, его теорию, его систему» [10, с. 358]. «Кто рассматривает факты, неизбежно рассматривает их в свете той или иной теории» [11, с. 26], — отмечал выдающийся отечественный ученый, опережая в этом высказывании на несколько десятилетий свое время. Если его переформулировать в контексте концепции личностного знания, то можно заключить следующее: «Кто рассматривает факты, неизбежно рассматривает их в свете всей истории становления себя как исследователя (в плане исследовательской позиции и исследовательского мышления)».

В процессе познания исследователь не выступает как носитель заданных, ригидных схем и установок, как беспристрастный регистратор фактов (поскольку и его психика, и его сознание так не функционируют). Он непрерывно доопределяется, рефлексивно совершенствует свои познавательные средства и сами способы исследовательского мышления, преодолевает рамки заданных исследовательских логик и программ. А. Н. Поддьяков предлагает рассматривать эвристики в качестве альтернативных, не заданных и гибких стратегий исследовательского поведения: «...это недостаточно точные, “размытые” рекомендации, стоящие в этом смысле ближе к неоднозначности реального мира, чем однозначные точные предписания» [5, с. 49]. Таким образом, субъект и объект познания не статичны, они конституируются в ходе познавательной деятельности. Один из крупнейших философов современности В. С. Степин считает, что в реальной познавательной деятельности преодолевается схематичный субъект-объектный бинаризм, свойственный классическому идеалу рациональности. В постнеклассическом типе научной рациональности признается принципиальная и неустранимая «соотнесенность получаемых знаний об объекте» с «ценностно-целевыми структурами» субъекта познавательной деятельности [12, с. 326].

В-четвертых, сближаются предметные области педагогических и психологических исследований, многие феномены,



оказывающиеся в фокусе внимания современного педагога-исследователя, находятся в области перекрытия педагогического и психологического знания и составляют комплекс психолого-педагогических явлений (личность учителя, стиль педагогического общения и педагогической деятельности, учебная мотивация, педагогическое мировоззрение и т. п.). В этом плане поиск и порождение идей, обладающих эвристической ценностью и научной новизной, осуществляются одновременно в концептосферах этих двух наук. Например, учебная мотивация как предмет исследования не может быть рассмотрена как предмет сугубо педагогического или только психологического исследования. Решая задачи, связанные с разработкой педагогических средств и приемов формирования и управления учебной мотивацией, необходимо учитывать полиморфность ее конкретно-психологических проявлений: от учебно-познавательного интереса (как психологического состояния) до мотивирующего представления или личностного смысла учения. Нельзя формировать и управлять мотивацией безотносительно к пониманию ее многомерной феноменологии, содержательных и динамических свойств. Но справедливо и обратное: невозможно изучать мотивацию, особенно ее динамическую сторону, не создавая условий для ее формирования (не владея соответствующими педагогическими средствами и приемами), не реализуя экспериментально-генетический метод.

В-пятых, происходит расширение арсенала методов сбора эмпирических данных, применяемых в педагогических исследованиях: формирующий эксперимент восходит к экспериментально-генетическому методу Л. С. Выготского; естественный эксперимент разработан основоположником дифференциальной психологии А. Ф. Лазурским; экспериментальные планы, применяемые в том числе в педагогических исследованиях, разработаны социальным психологом Д. Кэмпбеллом. Методы формализованного наблюдения и опроса по своим нормативным требованиям и процедурным моментам в психологии и педагогике не имеют существенных отличий. Отличия, на первый взгляд, будут проявляться только непосредственно в предмете наблюдения или анкетирования. Но вот требования, предъявляемые к самому наблюдателю, предполагают соблюдение ряда искусственных установок целенаправленного и избирательного восприятия, формирования особого свойства — наблюдательности, — это уже вопросы психологической компетентности педагога-исследователя, применяющего метод наблюдения. С другой стороны, если исследователь стремится к соблюдению экологической валидности при сборе данных и реализует стратегию полевого наблюдения, то это предполагает определенную степень погружения в жизненный и тематический контексты. К примеру, исследователь намеревается пронаблюдать житейские приемы передачи семейных ценностей (или формирования моральных представлений) у представителей кочевых народов Сибири. Для соблюдения естественности самой процедуры наблюдения, помимо предварительного ознакомления с традициями и обычаями народа, требуется применение психологических подстроек и приемов установления доверительного коммуникативного контакта с представителями исследуемой выборки. Также необходимо быть осведомленным об

ошибках и эффектах наблюдения, которые могут не лучшим образом повлиять на достоверность и надежность полученных данных. Большая часть из них связана с психологическими установками и механизмами восприятия (эффект усреднения, эффект ореола, эффект социальной аттракции и т. д.), хорошо известными в социальной психологии и подлежащими целенаправленному контролю со стороны наблюдателя. Таким образом, наблюдение может быть педагогическим не только по предмету, оказавшемуся в его фокусе, но и по требованиям к наблюдателю и психическим процессам, обеспечивающим его, — оно настолько же (если не в большей мере) наблюдение психологическое.

Рассмотрим конкретные примеры включения психологических знаний в общий замысел и методологический аппарат педагогического исследования. В кандидатской диссертации Г. В. Гордияновой в качестве 1-й части 2-го положения, выносимого на защиту, сформулировано следующее: «Индивидуальное образовательное пространство студента представляет собой его образовательный опыт во взаимосвязи с индивидуальными характеристиками личности, проявляющимися в потребности к образовательной самостоятельности, в готовности к саморазвитию, к самореализации, к решению профессионально-образовательных задач, к критической оценке полученных образовательных результатов» [13, с. 9].

Само понятие «индивидуальное образовательное пространство» (далее ИОП) воплощает синтез психологии и педагогики, поскольку раскрывает эффект сближения образовательной среды и индивидуального жизненного пространства личности, избирательно, осмысленно и ответственно включающейся в эту среду. В содержательном наполнении понятия ИОП фигурируют такие психологические понятия, как индивидуальные характеристики личности, готовность к саморазвитию, готовность к самореализации. Первое понятие служит для раскрытия уникальности и самобытности ИОП, подразумевает невозможность его унификации. Последние два понятия косвенным образом указывают на то, что в работе на уровне ее методологических оснований будут воплощаться принципы и положения гуманистической психологии и личностно-деятельностного подхода. Таким образом, на первый взгляд педагогическое понятие раскрывается через такие понятия-средства, которые характеризуют традиционно психологические явления и процессы, входящие в предметное поле психологии личности.

В кандидатской диссертации И. Л. Смагиной в качестве предмета исследования определена «технология формирования индивидуального стиля учения студентов в деятельности преподавателя вуза» [14, с. 5]. Формирование индивидуального стиля учения не может идти в обход уяснения индивидуально-типологических свойств субъекта учения, индивидуального стиля деятельности (частным случаем которой является учение). Отсюда путь к целостному пониманию и содержательному раскрытию указанного предмета исследования требует от исследователя хорошей осведомленности в этих вопросах, лежащих на пересечении дифференциальной психологии и педагогической психологии.

В следующем положении диссертации представлено одно из центральных понятий: «Индивидуальный стиль

учения студента — сложноорганизованная, открытая, динамично развивающаяся на протяжении всей жизни система: когнитивно-личностных характеристик, отражающих индивидуальные поведенческие реакции, особенности мыслительной деятельности, познавательной мотивации и мотивации достижения успеха, а также ценностное отношение студента к процессу учения; способов и действий по усвоению и обработке информации, самоорганизации процесса учения при решении студентом различных учебно-профессиональных и творческих задач в формальных, неформальных и неформальных образовательных контекстах» [14, с. 12]. Большая часть переменных, вошедших в это системное качество, являются переменными психологическими: «когнитивно-личностные характеристики», «поведенческие реакции», «особенности мыслительной деятельности», «познавательная мотивация», «мотивация достижения успеха», «ценностное отношение». Их содержательное раскрытие требует от исследователя знаний в области психологии мышления и когнитивно-поведенческой психологии, психологии мотивации. Еще больших знаний (точнее, большего уровня системности профессионально-психологического мышления) требует раскрытие особого системного свойства индивидуального стиля учения, которое (в соответствии с сутью принципа системности) не сводимо к сумме перечисленных компонентов.

В кандидатской диссертации Т. В. Четвертных в качестве дополнительного утверждения, раскрывающего основную гипотезу, говорится, что «в процессе обучения школьник конструирует субъектный опыт за счет развития специальных умений по управлению своей учебной деятельностью на основе самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации, приобретая субъектную позицию» [15, с. 6]. В данном утверждении заключен целый ряд психологических понятий: «субъектный опыт», «самоопределение», «смыслообразование», «субъектная позиция». Феноменологические эквиваленты нравственно-этической ориентации, как и тех понятий, что были перечислены выше, находятся в центре психологии субъекта («субъектный опыт», «субъектная позиция»), психологии личности («самоопределение», «нравственно-этическая ориентация»), психологии сознания («смыслообразование»). За каждым из них скрываются сложнейшие психологические процессы и механизмы. Безусловно, по большей части здесь речь идет о личностных универсальных учебных действиях (УУД), но и сама концепция УУД разработана группой психологов под руководством А. Г. Асмолова, а ее методологической платформой является культурно-деятельностная психология.

В ходе решения 2-й задачи соискатель планировал «конкретизировать содержание понятий “личностные образовательные результаты обучающихся” и “субъектная позиция личности школьника”, выделить критерии и показатели субъектной позиции личности школьника» [15, с. 6]. Решение данной задачи также по большей части лежит в плоскости психологии, поскольку предполагает раскрытие предметно-содержательных свойств образовательных результатов в процессе их интеграции в структуру личности. Конкретизация понятия «субъектная позиция личности школьника» требует раскрытия вопросов свободной инициации, регуляции, оценки познавательной активности, личностной автономности в ее осуществлении. Здесь опять-таки актуализируется целый спектр психологических явлений, процессов, состояний, без содержательного понимания которых может возникнуть разрыв между номинальной стороной теоретического аппарата исследования и феноменологической, предполагающей изучение психологической реальности.

### Заключение (Conclusion)

Педагоги-исследователи прибегают к использованию психологических понятий в целях их содержательного наполнения и уточнения (а соответственно, привнесения признаков теоретической новизны). В них в той или иной мере в центре интересов оказывается субъект образовательного опыта, учебно-познавательной деятельности, его индивидуальное своеобразие. Он является живым носителем образовательных результатов, большая часть из которых принимает форму умственных действий, осуществляемых во внутреннем плане, т. е. в его индивидуальном сознании. Если элиминировать и вывести за рамки теоретического аппарата исследования весь спектр этих психологических параметров и переменных, то это приведет всю систему абстрактных построений к дефеноменологизации и «ходульности». Безусловно, включение в исследовательский дискурс педагогики понятий психологического толка накладывает на исследователя определенную ответственность и требует выхода на уровне профессионального мышления за рамки его монодисциплинарного контекста, что на современном этапе развития методологии исследования является вполне допустимым и даже необходимым шагом. Вместе с тем вопрос воплощения профессионального мышления в современном педагогическом дискурсе, а также намечающаяся тенденция «отрыва» последнего от мыслительных практик (в силу стремительного распространения генераторов наукоподобных текстов на основе искусственного интеллекта) требуют отдельного анализа.

1. Ключко В. Е. Постнеклассическая транспектива психологической науки // Вестн. Том. гос. ун-та. 2007. № 305. С. 157–164.

2. Нелюбин Н. И. Транспективный анализ как метод историко-психологического исследования // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 3 (49). С. 140–149. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-3-140-149

3. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) : учеб. пособие. М. : Гардарики, 2002. 431 с.

4. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. I : Живое знание. Самара : Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1998. 216 с.

5. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М. : Национальное образование, 2016. 304 с.
6. Петровский А. В., Петровский В. А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. 1982. № 3. С. 44–53.
7. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М. : Академия, 2002. 272 с.
8. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М. : Прогресс, 1985. 344 с.
9. Юревич А. В. Структура психологических теорий // Психологический журнал. 2003. № 1. С. 5–13.
10. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. М. : Педагогика, 1982. 488 с.
11. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 2 : Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1982. 504 с.
12. Степин В. С. Философия науки. Общие проблемы. М. : Гардарики, 2006. 384 с.
13. Гордянова Г. В. Развитие образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2016. 24 с.
14. Смагина И. Л. Формирование индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2023. 25 с.
15. Четвертных Т. В. Развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2021. 24 с.