

Ольга Валентиновна Москаленко, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), Москва

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПОНЯТИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье приведены результаты исследования проблемы дифференциации понятий в педагогической психологии. При изучении применены методы: сравнительный анализ психолого-педагогических источников, включённое наблюдение за психолого-педагогическими процессами в вузе, контент-анализ учебно-методических и научных работ, диссертационных исследований.

Теоретический анализ позволил предположить, обосновать и доказать взаимосвязь и особенности педагогической психологии, психологической педагогики, психагогики, педагогической акмеологии и психодидактики.

В ходе анализа рассмотрен многоаспектно и в историческом плане предмет педагогической психологии, что позволило выделить психологическую педагогику как составную часть педагогической психологии. Проанализированная психагогика может дополнить педагогическую психологию в общем, а в частности её раздел — психологию воспитания, разнообразить психолого-педагогические методы и формы работы. Педагогическая акмеология, с одной стороны, выступает как одна из составных частей педагогической психологии, с другой стороны, расширяет границы педагогической психологии и обогащает её новыми перспективами в развитии как самой науки, так и отдельного формирующегося человека. Психодидактика, изначально задуманная как часть педагогической психологии, рассмотрена в аспекте высшей школы для решения цели — проанализировать и систематизировать процесс преподавания в высшей школе с точки зрения психологии личностно-профессионального развития студентов и преподавателей, их взаимовлияния друг на друга во взаимодействии.

В качестве перспектив развития данных отраслей научного знания представляется важной ревизия современных теорий, концепций, учений и исследований, возникших к данному моменту в самой педагогической психологии и смежных отраслях научного знания.

Ключевые слова: педагогическая психология, предмет педагогической психологии, психологическая педагогика, психагогика, педагогическая акмеология, психодидактика, психодидактика высшей школы, практикоориентированность.



Современный социум отличается колоссальной динамикой во всех сферах жизнедеятельности. Динамика развития процессов общества делает жизнедеятельность человека, с одной стороны, более интересной, но с другой — более сложной и трудной как для восприятия её, так и для организации самого процесса осуществления. Динамичность и сложность затрагивают и научную область. Развитие Интернета как всемирной системы объединённых компьютерных сетей для хранения и передачи информации должно было бы помочь научному сообществу прийти к единому пониманию процессов, состояний и их свойств у человека. Тем не менее для современного этапа развития науки характерны многоаспектность, планоность и многоопределённость дефиниций — как уже завоевавших своё место в одной или нескольких научных отраслях знания, так и вновь вводимых [10, 11, 25, 26].

Это относится и к психологии в целом, и в частности к одной из её отраслей — педагогической психологии. Традиционно педагогическая психология определялась как самостоятельная отрасль психологии, особая ветвь прикладной психологии. П.П. Блонский, Л.С. Выготский [7], А.Н. Леонтьев [20] и Б.Г. Ананьев [3] считали, что педагогическая психология должна занять особое место в психологии, сформировать теоретическое систематическое знание о природе учебно-воспитательного процесса. Как отмечал Б.Г. Ананьев, педагогическая психология — пограничная, комплексная область знаний, которая

заняла место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающего поколения.

Поэтому педагогическая психология имеет свой собственный предмет, как определённая сторона или стороны объекта науки, которыми он в ней представлен. Если объект существует независимо от науки, то предмет формируется вместе с ней и закрепляется в её понятийной системе. Предмет не фиксирует все стороны объекта, хотя может при этом включать то, что в объекте отсутствует. В определённом смысле развитие науки есть развитие её предмета. Каждый объект может изучаться множеством наук. Так, человек изучается психологией, физиологией, социологией, биологией, антропологией и т.д. Но каждая наука имеет в основе свой предмет, т.е. то, что именно она изучает в объекте.

При определении предмета педагогической психологии нет единой трактовки, он достаточно сложный, многообразный и неоднородный. Всеми теоретиками и практиками признаётся, что педагогическая психология — это отрасль психологии, изучающая закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания. Она тесно связана с педагогикой, детской и дифференциальной психологией, психофизиологией, возрастной и социальной психологией. Отметим, что термин «педагогическая психология» был предложен П.Ф. Каптеревым в 1874 г. [15]. Первоначально он существовал наряду с другими терминами, принятыми для

обозначения дисциплин, занимающих пограничное положение между педагогикой и психологией: «педология», «экспериментальная педагогика». На протяжении первой трети XX в. их значения были дифференцированы. За педологией было закреплено понимание общего направления в психологии и педагогике, ставившее своей целью объединить подходы различных наук (медицины, биологии, психологии и пр.) к методике развития ребёнка. Экспериментальная педагогика стала пониматься как область исследований, направленных на приложение данных экспериментальной психологии к педагогической реальности; педагогическая психология — как область знания и психологическая основа теоретической и практической педагогики (А.А. Никольская [28]).

Во второй половине XX века педагогическая психология заняла определённое место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений (Б.Г. Ананьев [3]).

Таким образом, педагогическая психология рассматривается как самостоятельная отрасль общепсихологического знания, выделенная преимущественно по трём основаниям: «конкретная деятельность», «общепсихологические закономерности и механизмы образовательной деятельности», «общепсихологические закономерности и механизмы образовательного процесса».

Кроме того, педагогическая психология представляет собой междисциплинарную отрасль знания, основываю-

щегося на знании общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности, теоретической и практической педагогики. Она имеет собственную историю становления и развития, анализ которой позволяет понять сущность и специфику предмета её исследования.

Рассмотрим дефиниции понятия предмета педагогической психологии. *В качестве предмета педагогической психологии исследователи выделяют:*

- закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания (Л.И. Божович [5]);
- нормативную структуру совместной деятельности, в которой учащийся усваивает, а обучающий передаёт ему социальный опыт и создаёт благоприятные условия для усвоения (Ф.И. Гааз [8]);
- закономерности присвоения общественно выработанных способов действий и используемых в них знаний той или иной стадии развития, а также изучает установление связей процессов учения с процессами развития, то есть выясняет, при каких условиях первые обеспечивают возможность последних (Т.В. Габай [9]);
- возрастные особенности законов усвоения знаний, при этом педагогическую психологию следует рассматривать как часть возрастной психологии, так как обучение рассматривается как форма, а развитие — как содержание, которое в ней реализуется (В.В. Давыдов [12]);
- управление процессом освоения обобщённых способов действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.);



- факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребёнка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса (И.А. Зимняя [13]);

- закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, индивидуальные различия в этих процессах, закономерности формирования у школьников творческого активного мышления, а также изменения в психике, т.е. формирование психических новообразований, и условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимися, взаимоотношения между учащимися (В.А. Крутецкий [18]);

- управление образовательным процессом в целом (В.С. Лазарев и др.);

- психологические механизмы управления обучения, в которых первоочередное место отводится ориентировочной части деятельности учения (Л.Н. Ланда, Н.Ф. Талызина [32]);

- учебную мотивацию (А.К. Маркова [22], Ю.М. Орлов [29]);

- личностные особенности обучаемых и учителей (В.С. Мерлин, Н.С. Лейтес, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик и др.);

- индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса, например сотрудничество (Г.А. Цукерман и др.).

При этом в середине XX века сформировались как итоги теоретико-приклад-

ных исследований *теории, концепции, трактовки и исследования:*

- *учения, учебной деятельности* (Д.Н. Богоявленский [4], Г.С. Костюк, И. Лингарт [21], Й. Ломпшер, Н.А. Менчинская, П.А. Шеварев, З.И. Калмыкова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина [32], Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов [12], А.К. Маркова [22], Л.И. Айдарова, Л.В. Занков, Л.Н. Ланда, Г.Г. Граник, А.А. Люблинская, И.В. Кузьмина [19] и др.);

- *конкретных механизмов усвоения учебного материала* обучающимися (С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Кабанова-Меллер, Л.Б. Ительсон);

- *памяти* (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис), *мышления* (Ф.Н. Шемякин, А.М. Матюшкин, В.Н. Пушкин, Л.Л. Гурова), *восприятия* (В.П. Зинченко, Ю.Б. Гиппенрейтер);

- *развития ребёнка, речевого развития* (М.И. Лисина, Л.А. Венгер, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова);

- *развития личности* (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, М.С. Неймарк, В.С. Мухина), *речевого общения и обучения речи* (В.А. Артёмов, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик);

- *определение стадий* (эр, эпох, фаз, периодов) *возрастного развития* (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский);

- *особенностей умственной деятельности школьников и их умственной одарённости* (А.А. Бодалев, Н.С. Лейтес, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий);

- *обучения взрослых* (Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина) и др.;

● *систематизации достижений педагогической психологии* (М.Н. Шардаков, В.А. Крутецкий [18], А.В. Петровский [6] и др.) (подробно см. И.А. Зимняя [13]).

К настоящему времени в рамках педагогической психологии разработаны теории обучения и воспитания. В первых двух десятилетиях XXI века педагогическая психология развивалась более экстенсивно в рамках диссертационных и грантовых исследований по прикладному пути в рамках решения конкретных задач, поставленных, прежде всего, практикой. Поэтому актуальной задачей является приведение его в строгое соответствие с конкретными положениями теории усвоения социального опыта у человека, установленными базовой педагогической психологией.

В результате педагогическая психология разрешает противоречия процесса учения, который Я.А. Коменский определил как: учить — это делать так, чтобы известное кому-то одному узнал и другой. Выделяются три стороны процесса учения: 1) обучаемый — ученик, который способен и жаждет до учения; 2) обучающий — учитель, который должен уметь, мочь и хотеть учить; и 3) способ преподавания учения, куда входят примеры, правила, упражнения (Я.А. Коменский [13]).

Мы считаем, что исследователи в рамках педагогической психологии сформируют такое понимание и знание психологических закономерностей обучения и воспитания, как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны преподавателя, учителя, воспитателя, педагога,

то есть организатора этих образовательных процессов, которое позволит разрешить многие противоречия и ответить на большинство современных вызовов.

Но при таком состоянии педагогической психологии и её предмета, а также задачах и проблемах исследования в рамках данной самостоятельной отрасли психологии встаёт вопрос: почему в XX в. и в современной психолого-педагогической теории и практике возникают новые дефиниции, например, психологическая педагогика, психагогика, педагогическая акмеология, педагогическая диагностика, психолого-педагогическая диагностика, психодидактика и др.?

Для ответа на этот вопрос необходимо рассмотреть следующее — как определяется область их исследований.

В.П. Зинченко определяет *психологическую педагогику* как самостоятельную дисциплину, отличную от педагогической психологии, собственно педагогики или дидактики, и назначает её сферу — *«теоретическое обоснование и разработка методов причинно-генетического исследования психических функций и сознания; целенаправленное и поэтапное формирование умственных действий и понятий; проектирование учебных действий и учебной деятельности, учебного взаимодействия; теория и практика развивающего образования; лично-ориентированное обучение»* [30, с. 81].

При этом предполагается её характер как диалогический, размышляющий, понимающий. В качестве базисных положений психологической педагогики выступают:



- методологическая и методическая базы общей психологии: описательный, причинно-генетический, разъясняющий, формирующий, проектирующий и трансформирующий методы;

- содержательные достижения культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности — экспериментальные исследования развития функциональных органов индивида, становления превращённых форм действия, их экстернизации и объективации [30, с. 81].

Главной целью психологической педагогикой выдвигается формирование ориентации учеников *на ответственное действие стать самим собой, важно думать о перспективе бесконечного развития человека, при этом движущаяся сила развития ученика не может быть вне его* (Л.С. Выготский [7]). Одним из важных условий развития ученика выступает конгениальность учителя ученику [30].

Таким образом, психологическая педагогика может выступить как составная часть педагогической психологии, причём входящей во все её традиционно выделяемые структурные элементы — психологию обучения, психологию воспитания и психологию труда учителя.

Аналогичное положение мы видим и с *психагогией* (греч. *psychagogia* — привлечение души, убеждение), которую предложил в 20-х годах XX века А. Кронфельд [17] и определил как новый метод, направленный на духовное оздоровление и личностный рост, что может дополнить, развить или даже заменить суггестивные и глубинно-психологические методы.

Его поддержал и П.Б. Ганнушкин, увидев сходство требующихся у врачей приёмов с педагогическими. Разработка психагогики имела следующую теоретическую предпосылку — А. Кронфельду не удалось попытка объединения различных психотерапевтических методов в одно интегративное направление.

На современном этапе психагогика понимается как объединение практической психогигиены и психологии (А.В. Алексеев [2]) как метод с целью воспитания или перевоспитания больных, страдающих пограничными состояниями, основанный на переубеждении больного доводами, апеллирующими к его разуму и сознательности, не на внушении и проводимый в состоянии бодрствования.

Поэтому психагогика также может дополнить педагогическую психологию в общем, а в частности её раздел — психологию воспитания, разнообразить психолого-педагогические методы и формы работы.

В отличие от педагогической психологии, которая ставила задачи исследования проблем психологии труда учителя, педагогическая акмеология в самом начале своего пути развития поставила вопрос о путях достижения профессионализма в труде педагога (А.А. Деркач и В.Г. Зызыкин [1], Н.В. Кузьмина [19]). В дальнейшем Н.К. Чапаев, К.В. Шевченко расширили объектно-предметное поле педагогической акмеологии до понимания педагогической акмеологии как «науки о закономерностях и путях предельно возможного раскрытия человеком своих потенций и достижения

наиболее оптимальных результатов позитивного прогрессивного развития личности как субъекта, индивида и индивидуальности, т.е. как целостного многомерного человека, в условиях специально организованного образовательного процесса» [33, с. 28].

Таким образом, предмет педагогической акмеологии в разных пониманиях отличается от предмета педагогической психологии. Педагогическая акмеология, с одной стороны, выступает как одна из составных частей педагогической психологии, так как ставит вопрос о развитии человеком своего потенциала и достижения оптимума в этом развитии. С другой стороны, аспект, который выделяет педагогическая акмеология, — развитие целостного многомерного человека в условиях специально организованного образовательного процесса также расширяет границы педагогической психологии и обогащает её новыми перспективами в развитии как самой науки, так и отдельного формирующегося человека.

Психодидактика изначально была задумана как часть педагогической психологии.

Подтверждение этому мы находим у П.Ф. Каптерева: «...дидактике Коменского свойственны весьма существенные недочёты: это дидактика метода, представленного в виде какого-то внешнего механического орудия; в этой дидактике ещё нет речи о развитии обучением способностей учащихся; ... дидактике Коменского недостаёт психологии» [15, с. 24].

Это подтверждают как характеристика С.Л. Рубинштейна [16] учения как усвоения знаний, так и разработки процесса

усвоения Л.Б. Ительсоном, Е.Н. Кабановой-Меллер, Н.А. Менчинской и Д.Н. Богоявленского [4] (в рамках концепции экстериоризации знаний), исследования процесса учения И.И. Ильясовым [14], И. Лингартом [21], концепция изучения способа учебной работы И.С. Якиманской, О.В. Москаленко [23, 24]) и др.

Рассмотренная с таких позиций психодидактика высшей школы О.В. Москаленко [27] выдвигает цель — рассмотреть процесс преподавания в высшей школе с точки зрения психологии личностно-профессионального развития. При этом ключевыми фигурами — акторами и субъектами процесса обучения в вузе — выступают преподаватель и студент, взаимовлияние друг на друга в их взаимодействии [31].

Психодидактика высшей школы ставит перед собой следующие задачи для решения проблем:

- изучить теоретико-методологические вопросы психодидактики высшей школы с целью выявления перспектив вузовского российского образования в XXI веке как поиска ансамбля компетенций выпускника высшей школы;
- рассмотреть подготовку, отбор и обучение преподавателей вузов как актуальную и ключевую проблему развития психодидактики высшей школы;
- проанализировать психологические основы психодидактики высшей школы и предложить в качестве варианта рассмотрение психодидактики высшей школы с позиций психологии личностно-профессионального развития субъектов непрерывного образования;



- выявить саморазвитие и самореализацию современного и будущего профессионала в ценностно-смысловом контексте социума и учесть взаимосвязь профессионализма с процессами самости студентов и преподавателей вузов;
 - раскрыть взаимосвязь вузовской науки и преподавания через определение перспектив с позиций психодидактики вузов;
 - представить вузовских преподавателей психологии как существенный потенциал для решения психодидактических проблем высшей школы;
 - продемонстрировать преподавателя высшей школы как организатора учебно-научной деятельности студентов;
 - показать психологические основы процесса преподавания в высшей школе через:
 - изучение роли и возможностей новых коммуникативно-информационных технологий, видеолекций, презентаций;
 - демонстрацию психолого-акмеологических особенностей современной системы оценивания учебной деятельности студентов;
 - реализацию потенциала психодидактических приёмов в преподавании учебных дисциплин в вузе;
 - внедрение содержания образования как фактора порождения и разрешения ключевых проблем высшей школы;
 - исследовать особенности психологии воспитания студентов в современных вузах России, наметить цель и результат современного воспитания студентов;
 - провести сравнительный анализ взаимовлияния преподавателей и студентов;
 - показать особенности формирования психологической культуры студентов.
- В перспективе возможно создание новых отраслей психодидактики высшей школы: психодидактика и технология преподавания в высшей школе; психодидактика научных исследований в вузе; психодидактические основы процесса воспитания в вузе, психодидактические основы общения и взаимодействия преподавателей и студентов вузов и разработка профессиограмм и профессиональных стандартов преподавателей высшей школы.
- Практическая значимость психодидактики высшей школы [27] видится в том, что такой подход к обучению и подготовке студентов в вузах позволит повысить качество обучения; учесть критерии и показатели умственного развития студента на этом возрастном этапе; разработать адекватные современным требованиям содержание, методы обучения, контроль и оценку обучения в вузе; развить творческое мышление; сформировать у студентов умения учиться, а тем самым — подготовить лучшие конкурентоспособные кадры для страны, помочь им самоактуализироваться и самореализоваться в профессиональной деятельности.
- Полученные в исследовании результаты ставят проблему создания новых отраслей психодидактики высшей школы: психодидактика и технология преподавания в высшей школе; психодидактика научных исследований в вузе;

психодидактические основы процесса воспитания в вузе; психодидактические основы общения и взаимодействия преподавателей и студентов вузов и разработка профессиограмм и профессиональных стандартов преподавателей высшей школы.

Для эффективного обучения студентов и результативной деятельности преподавателя с целью подготовить лучшие конкурентоспособные кадры для страны, помочь им самоактуализироваться и самореализоваться в профессиональной деятельности важны новые психодидактические вузовские технологии обучения, контроля и оценки этого процесса, воспитания и исследования, которые должны учитывать современные виды технологий: информационно-коммуникативные, функционально-информационные, обеспечивающие и программно-технические.

Психодидактика высшей школы выступает как психологическое обоснование интеграции общей психологии, педагогической, социальной и дифференциальной психологии, дидактики, теории воспитания, конфликтологии, аксеологии и акмеологии, теорий целеполагания и целедостижения и других отраслей научного знания в современную психодидактическую систему высшей школы и платформу для соответствующей методико-прикладной концепции.

Резюмируя исследование дефиниции некоторых понятий педагогической психологии, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, все разобранные понятия в данном исследовании — психологическая педагогика, психагогика, педагогическая акмеология, психодидактика, психодидактика высшей школы — не замещают педагогическую психологию. Эти отрасли научного знания пересекаются с педагогической психологией в объекте исследования — формирующуюся личность в условиях специально организованного образовательного процесса. Также эти отрасли расширяют методы и формы как исследования, так и работы в рамках педагогической психологии.

Во-вторых, данные отрасли, как и сама педагогическая психология, имеют практико-ориентированный характер, возникли в результате запроса со стороны практики и имеют большое прикладное значение.

Поэтому перспективы развития данных отраслей научного знания вместе с педагогической психологией представляются в приведении в жёсткое соответствие современных теорий, концепций, учений и исследований, возникших к данному моменту как в самой педагогической психологии, так и в смежных отраслях научного знания. Это соответствие должно быть адекватным как с теоретическими положениями теории усвоения социального опыта человеком, установленными базовой педагогической психологией, так и с современными социальными требованиями к научным исследованиям. Также важно соответствовать и тем изменениям, которые произошли в конце XX — начале XXI в в обществе и его субъектах.



ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зызыкин. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с.
2. *Алексеев А.В.* Психагогика. Союз практической психогигиены и психологии. — М.: Феникс, 2004. — 208 с.
3. *Ананьев Б.Г.* Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. — М.: Педагогика, 1981. — С. 38–62.
4. *Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А.* Психология усвоения знаний в школе // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. — М.: Просвещение, 1981. — С. 93–97.
5. *Божович Л.И.* Педагогическая психология // Педагогическая энциклопедия: в 2-х т. — М.: Просвещение, 1999. — Т. 2. — 280 с.
6. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1979. — 420 с.
7. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
8. *Гааз Ф.И.* Педагогическая психология. — М.: Феникс, 2003. — 240 с.
9. *Габай Т.В.* Педагогическая психология. — М.: Академия, 2008. — 240 с.
10. *Гагарин А.В.* Деятельность личности в информационно-образовательной среде: теоретико-методологические аспекты // Акмеология. — № 3 (43). — 2012. — С. 31–37.
11. *Гагарин А.В.* Образовательная рефлексия в профессиональной подготовке бакалавров психологии // Акмеология. — № 3. — 2013. — С. 54–59.
12. *Давыдов В.В.* Лекции по педагогической психологии. — М.: Академия, 2006. — 404 с.
13. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. — Ростов-н / Д.: Феникс, 1997. — 480 с.
14. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. — М.: МГУ, 1986. — 200 с.
15. *Каптеров П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. — М.: Просвещение, 1982. — 420 с.
16. *Кондратьева С.В.* Педагогическая и возрастная психология: педагогических специальностей. — Гродно: ГрГУ, 1993. — 280 с.
17. *Кронфельд А.* Психагогика, или психотерапевтическое учение о воспитании // Сб. Психические методы лечения / под ред. К. Бирнбаум. — М.: Дело, 1927. — С. 45–59.
18. *Крутецкий В.А.* Основы педагогической психологии. — М.: Педагогика, 1972. — 360 с.
19. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высш. шк., 1990. — 119 с.
20. *Леонтьев А.Н.* Избр. психол. произведения: в 2-х т. — М.: Просвещение, 1983.
21. *Лингарт И.* Процесс и структура человеческого учения. — М.: Прогресс, 1970. — 686 с.
22. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.

23. *Москаленко О.В.* Потенциал некоторых психодидактических приёмов в преподавании учебных дисциплин в высшей школе // *Акмеология*. — 2015. — № 2. — С. 248–256.
24. *Москаленко О.В.* Возможности психодидактических приёмов и методов в организации учебного процесса высшей школы // *Образовательные технологии*. — 2015. — № 4. — С. 72–89.
25. *Москаленко О.В.* К проблеме субъекта карьеры (кто эффективнее построит свою карьеру: Чацкий или Молчалин?) // *Мир психологии*. — 2012. — № 3. — С. 260–266.
26. *Москаленко О.В., Назаров Т.А.* Пути коррекции «студенческого инфантилизма» // *Акмеология*. — 2015. — № 3. — С. 128–129.
27. *Москаленко О.В.* Психодидактика высшей школы: проблемы и поиск путей их решения. — М.: Нестор-История, 2016. — 173 с.
28. *Никольская А.А.* Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. — М.: Педагогика, 1995. — 360 с.
29. *Орлов Ю.М.* Восхождение к индивидуальности. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
30. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. — СПб.: Питер, 2002. — 656 с.
31. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М.: Академия, 2005. — 400 с.
32. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. — М.: Академия, 1998. — 288 с.
33. *Чапаев Н.К., Шевченко К.В.* К вопросу определения предмета педагогической психологии // *Образование и наука*. — 2012. — № 10 (99). — С. 28–45.