

# Оценка метапредметных и личностных образовательных результатов при переходе обучающихся на новый уровень общего образования

**Ермолаева М.В.\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
mar-erm@mail.ru

**Лубовский Д.В.\*\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
lubovsky@yandex.ru

Представлена диагностическая программа, созданная в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России от 27.02.2017 № 30.4390.2017/НМ для обеспечения преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации образовательных стандартов и прошедшая апробацию в исследовании 390 обучающихся 4-х классов и 226 обучающихся 9-х классов до и после перехода на новый уровень общего образования с целью оценки динамики образовательных результатов (метапредметных и личностных). Применялись задачи с неполным или противоречивым условием и опросник мотивации учения А.М. Прихожан. Показано, что переход с одного уровня образования на другой обучающиеся 4—5 классов воспринимают как вызов неопределенности, а большинство десятиклассников — нет. На основе полученных данных авторы приходят к выводу о важной роли технологий развития личностного потенциала обучающихся в обеспечении преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС). Подчеркивается роль современных моделей подготовки педагогов и психологов образования в решении проблемы преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС.

**Ключевые слова:** Федеральный государственный образовательный стандарт, преемственность психолого-педагогического сопровождения, обучающиеся, переход на новый уровень образования.

## Для цитаты:

Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Оценка метапредметных и личностных образовательных результатов при переходе обучающихся на новый уровень общего образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 80—88. doi: 10.17759/pse.2019240106

\* Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: mar-erm@mail.ru

\*\* Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: lubovsky@yandex.ru

## Введение

К числу задач, возникших перед педагогами и психологами общего образования с момента введения Федерального государственного стандарта основного общего образования (далее — ФГОС ОО), относится и обеспечение преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации образовательных стандартов. В современных условиях дети и подростки, переходя на новый уровень системы образования, не только сталкиваются с новой системой требований (что было всегда), но и попадают в образовательную ситуацию, регламентируемую другими нормативными документами об образовании.

Имеются данные о том, что переход к новым ФГОС привел к новым проблемам, осложняющим доступ детей и подростков к качественному образованию. Так, В.В. Рубцов, рассматривая проблемы обучения и воспитания как риски и вызовы социальной ситуации развития современных детей и подростков, отмечает, что после введения ФГОС более чем в полтора раза возросло число родителей, оценивающих неудовлетворительно качество образовательных услуг, получаемых их детьми в образовательных организациях [11, с. 2]. Преемственность в психолого-педагогическом сопровождении реализации образовательных стандартов может изменить ситуацию к лучшему.

Технологии обеспечения преемственности в формировании предметных образовательных результатов хорошо известны, и ими владеет любой квалифицированный учитель. Необходимы технологии, обеспечивающие преемственность в поддержке формирования метапредметных и личностных результатов образования. В тексте ФГОС ОО [14] понятие образовательных результатов достаточно подробно раскрыто, поставлены связанные с ними целевые задачи, к которым относится и обеспечение непрерывности образовательной траектории обучающихся. За счет поддержки непрерывности индивидуальных образовательных траекторий возможно поступательное формирование результатов образования. Непрерывность понимается как целостный, недискретный процесс становле-

ния личности в пространстве непрерывного образования [4], развитие внутренних предпосылок для непрерывности индивидуальной образовательной траектории вошло в число личностных результатов образования [14].

К личностным результатам образования, которые выступают предпосылкой непрерывности, относится мотивация учения и положительное отношение к учению. Этот результат упоминается как в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее — ФГОС НОО) («... развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения» [13]), так и в ФГОС ОО («сформированность ... мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности» [14]). Важнейшим метапредметным результатом образования выступает сформированность учебных действий, существенный аспект которой — анализ условий задачи. По В.В. Давыдову, «в качестве критерия правильности анализа выступает совпадение его результатов с одной из ранее построенных моделей, отклонение от которой — основание для отрицательной оценки проведенного анализа и соответствия его способов фактическим условиям задачи» [3, с. 178]. Данный метапредметный результат упомянут в ФГОС НОО («... формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации» [13]), несколько иначе в ФГОС ОО («... умение ... определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, ... умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения» [14]). Преемственность психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на новый уровень системы общего образования должна опираться на данные о сформированности этих важнейших образовательных результатов.

Предложено немало программ диагностики метапредметных и личностных образовательных результатов. Некоторые из них представляют собой системы многосторонней оценки образовательных результатов

обучающихся [7; 8]. Многие программы громоздки, трудоемки в обработке, поэтому их применение в мониторинговых исследованиях затруднительно. Необходима разработка и апробация диагностической программы, которая была бы компактной, требовала небольших затрат времени для проведения и обработки данных, но давала бы по нескольким обоснованно выбранным точечным критериям представление о сформированности у обучающихся ключевых метапредметных и личностных образовательных результатов.

Целью исследования была разработка и апробация диагностической программы, обеспечивающей оценку динамики метапредметных и личностных образовательных результатов обучающихся. Предполагалось, что предложенная программа оценки образовательных результатов обучающихся даст достаточно информации для разработки программ поддержки преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС.

### Программа исследования

В рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России от 27.02.2017 № 30.4390.2017/НМ «Научно-методическая разработка технологического преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их апробация» сотрудники факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ разработали программу оценки образовательных результатов обучающихся для обеспечения преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС. Апробация программы проведена в двух субъектах Российской Федерации (г. Москва и Самарская область). В исследовании приняли участие 390 обучающихся 4-х классов и 226 обучающихся 9-х классов — школьники из Троицкого и Новомосковского административного округа (ТиНАО) г. Москвы и Самарской области (г. Тольятти).

Эмпирическое исследование было проведено в два этапа. На первом этапе участники исследования прошли диагностику до перехо-

да на новый уровень образования (в середине мая 2017 г.), на втором этапе они прошли диагностику после перехода соответственно в 5-й и 10-й классы по окончании первой четверти (вторая неделя ноября 2017 г.), т.е. после прохождения периода адаптации на новом уровне системы образования.

Для оценки *метапредметных образовательных результатов* (умения планировать и оценивать учебные действия в соответствии с условиями задачи) были использованы задачи с многозначным, неполным или противоречивым условием [2]. Требовалось не решение, а лишь ответ на вопрос, можно ли задачу решить, и обоснование, почему это можно или нельзя сделать. На первом этапе исследования были применены следующие задачи:

1. Представь, что твой друг угостил тебя пятью конфетами. У него осталось еще сколько-то конфет. Можно ли сказать, у кого сейчас конфет больше — у тебя или у друга?

2. Один мальчик из первого класса ездит в школу на автобусе, а его соседка по парте — на троллейбусе. Можно ли сказать, кто из них первым приезжает в школу?

3. Мама купила своим детям два мороженных. Девочка съела одно, а ее брат — два. Можно ли сказать, кто съел больше?

При обработке верный ответ с объяснением того, почему задача не решается, оценивался в 2 балла, верный ответ без объяснения — в 1 балл, неверный ответ — 0 баллов. Решение третьей задачи с указанием дополнительных условий, снимающих противоречия в исходном условии, также оценивалось в 2 балла. Суммарная оценка по данной методике варьировала в пределах от 0 до 6 баллов.

На втором этапе исследования применялась параллельная форма задания, т.е. набор из трех задач такого же уровня сложности, в двух из которых условие было неполным, а в третьей задаче имелось противоречие. Предшествующий опыт проведения данной методики со старшеклассниками показал, что задания, несмотря на кажущуюся простоту, вызывают достаточно серьезное и заинтересованное отношение обучающихся и, следовательно, применимы для диагностики указанных образовательных результатов.

Индикаторами *личностных образовательных результатов* в исследовании стали показатели школьной мотивации и эмоциональных аспектов учения. Был применен опросник школьной мотивации А.М. Прихожан из 40 вопросов, относящихся к 4 шкалам (тревожности, познавательной активности, гнева и мотивации достижения). Обучающиеся выполняли задания обеих методик во время уроков. Проведение первой методики занимало от 7 до 10 минут; для заполнения опросника А.М. Прихожан требовалось от 15 до 20 минут.

Кроме того, в диагностическую программу были включены субтесты 2 и 3 теста «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, но значимые различия между данными по 1 и 2 этапу выявлены не были, поэтому в данной статье они не приведены.

### Результаты и их интерпретация

Данные показывают, что при переходе обучающихся из начальной в основную школу наблюдается значимое повышение показателей по методике исследования метапредметных образовательных результатов. Средний балл по данной методике у обучающихся в 4 классе был равен 2,57; после перехода в 5 класс он повысился до 3,21 ( $Z = -2,339$ ;  $p = 0,02$ ). Возрастание показателя обусловлено не только действием фактора задачи, что видно по данным опросника А.М. Прихожан до и после перехода обучающихся в 5 класс (табл. 1).

Значимо повысились показатели познавательной активности, мотивации достижения и тревоги в сочетании со снижением уровня гнева. Существенное повышение показателя тревоги в сочетании с повышением показателей мотивации может свидетельствовать о том, что обучающиеся восприняли новую об-

разовательную ситуацию как вызов, который дал импульс для развития учебной деятельности. Школьники переживают негативные чувства (не все легко дается, что вызывает беспокойство), но стремятся к достижениям в учении. Снижение показателя гнева может рассматриваться как признак принятия вызова новой образовательной ситуации, в которой снизился уровень негативных чувств.

В целом полученные данные показывают, что при переходе на новый уровень обучения дети принимают вызов неопределенности, а изменения показателей метапредметных и личностных образовательных результатов свидетельствуют о потенциале развития самоэффективности школьников. Принимая вызов неопределенности, обучающиеся начинают ориентироваться на самостоятельную выработку субъективных критериев успешности решения задачи [5; 6]. Выработка таких критериев предполагает формирование ожиданий в отношении собственной эффективности в решении задач. Эти ожидания обеспечиваются личностными образовательными результатами обучающихся.

Данные исследования показали, что при переходе обучающихся из основной школы в 10 класс также наблюдается значимое повышение показателей по методике исследования метапредметных образовательных результатов. Средний показатель по ней у девятиклассников равен 2,85; после их перехода в 10 класс он возрастает до 4,20; различия значимы ( $Z = -2,582$ ;  $p = 0,010$ ). Значимое повышение данного показателя, возможно, означает, что переход на новый уровень системы образования и в данном случае побуждает обучающихся к активизации достигнутых ими метапредметных результатов, хотя образовательная ситуация меняется не так

Таблица 1

### Сравнение показателей мотивации и эмоциональных аспектов учения в 4 и в 5 классе

Показатель	4 класс	5 класс	Z Уилкоксона	Уровень значимости
Познавательная активность	21,04	28,14	-4,783	0,01
Мотивация достижения	27,16	29,31	-2,752	0,01
Гнев	29,67	16,16	-5,797	0,001
Тревога	15,39	21,00	-4,736	0,01

существенно, как при переходе из начальной в основную школу.

Существенно, что, согласно полученным данным, средний балл по методике исследования метапредметных результатов образования от 4 к 9 классу вырастает очень незначительно (от 2,57 до 2,81). Вполне возможно, что на протяжении обучения в основной школе имеется некоторая стагнация в развитии универсальных учебных действий (далее — УУД). Однако данное предположение нуждается в проверке с помощью мониторинговых исследований метапредметных УУД в 5—9 классах.

Отсутствуют значимые различия по параметрам мотивации учения и эмоциональным аспектам учения после перехода обучающихся из 9 в 10 класс (табл. 2). Имеется тенденция к повышению мотивации достижения, но и она не достигает уровня значимости. Возможно, в небольшом повышении мотивации достижения отражается значение сдачи ЕГЭ, но эта цель выступает как заданная извне. Правомерно утверждать, что переход на новый уровень системы образования не воспринимается старшеклассниками как новая образовательная ситуация. В представлении обучающихся, у которых временная перспектива не очень глубока, цель сдачи ЕГЭ при окончании школы в данный момент еще не преобразует их психологическую ситуацию учения. Результаты по опроснику мотивации учения отражают отсутствие эмоционального подъема, связанного с переживанием возросших собственных возможностей при переходе на новый уровень образования. В целом эти результаты согласуются с полученными А.М. Прихожан данными конца 1990-х годов, согласно которым наиболее заметные изменения психологической ситуации учения наблюдаются при переходе учащихся в 11 класс.

В то же время полученные данные не противоречат представлениям о том, что подготовка в 10—11 классах к ЕГЭ активизирует у обучающихся регуляторную систему, направленную на сбережение ресурсов: снижение тревожности, нивелирование негативных эмоциональных переживаний, избегание риска (в том числе разумного), связанного с желанием опробовать свои возможности. Необходимость поиска единственно правильного решения задач (что обеспечивается конвергентным, а не дивергентным мышлением) в условиях ЕГЭ побуждает в новой проблемной ситуации искать привычные, ранее усвоенные способы решения. При этом привычка использовать стандартные стратегии переносится и на решение социальных задач, а экзистенциальные проблемы современными старшеклассниками просто игнорируются. Между тем обучение в школе, особенно в старших классах, должно обеспечить и качественное преобразование интеллекта (общего, социального, эмоционального), и достижение личностью нового уровня развития, что невозможно без эмоционального отношения к учению и к своим возможностям, к своей будущей судьбе. Полученные данные показывают необходимость психолого-педагогической поддержки формирования такого отношения к учению и к себе.

По словам Л.И. Анцыферовой, непрерывное образование должно обеспечить подъем не только интеллекта, но и целостной личности на новый уровень [1]. Результаты проведенного исследования позволяют уточнить задачи психолого-педагогической поддержки преемственности при переходе обучающихся на новый уровень системы образования. В их число входит формирование эмоционально-ценностного отношения школьников к процессу обучения, к себе, своим возможностям, к действительности

Таблица 2

**Сравнение показателей мотивации и эмоциональных аспектов учения в 9 и в 10 классе**

Показатель	9 класс	10 класс	Z Уилкоксона	Уровень значимости
Познавательная активность	26,55	27,30	-0,744	0,457
Мотивация достижения	26,40	27,65	-1,786	0,074
Гнев	17,50	17,25	-0,482	0,630
Тревога	21,70	20,70	-1,211	0,226

в целом, к каждой вновь познанной области. Благодаря такому отношению к обучению и к своим возможностям ценность учения не будет редуцирована до пользы подготовки к ЕГЭ.

### Выводы

Исследование показало, что предложенная программа оценки образовательных результатов обучающихся дает достаточно информации, чтобы на основе полученных данных выработать меры поддержки преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС. Наши данные демонстрируют, что переход с одного уровня образования на другой принимается как вызов неопределенности в новой образовательной ситуации пятиклассниками, но не десятиклассниками. Усилия педагогов-психологов должны быть направлены на поддержку переживания обучающимися своих возрастных возможностей при обучении в основной школе и на создание условий для развития у старшеклассников всех составляющих личностного потенциала [5; 6], необходимого для принятия вызова новой образовательной ситуации как возможности активного жизнетворчества.

В связи с выявленными проблемами школьников для профессиональной подготов-

ки будущих педагогов-психологов большое значение имеют современные модели и технологии высшего психолого-педагогического образования, которые получили обоснование в работах В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, В.А. Гуружапова [9; 10; 12]. В рамках модернизации психолого-педагогического образования разработана модель проектирования модульных основных профессиональных образовательных программ [12], позволяющая реализовать деятельностный подход к подготовке педагогических кадров. Структура каждого модуля, куда входят теоретический раздел, практикум, практика, научно-исследовательская работа и итоговый контроль компетенций, закрепленных за модулем, обеспечивает более высокий уровень сформированности всех видов компетенций, чем при обучении по традиционным программам высшего профессионального образования [10]. Такая модель обучения дает возможность студентам, выйдя на практику и проведя исследование, выявить проблемы обучающихся при переходе на новый уровень системы образования и составить программу поддержки преемственности психолого-педагогического сопровождения, то есть стать компетентными в решении выявленных проблем.

### Финансирование

Работа выполнена за счет средств, выделенных на выполнение государственного задания Минобрнауки России от 27.02.2017 № 30.4390.2017/НМ «Научно-методическая разработка технологий преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их апробация».

### Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных директора ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» г. Самары Т.Н. Ключеву и учителя-дефектолога, координатора по инклюзии ГБОУ г. Москвы «Школа № 2083» А.П. Усову.

### Литература

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 512 с.
2. Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н. Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 5. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n5/Gurugapov\\_Schilenkova.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Schilenkova.shtml) (дата обращения: 12.12.2018)
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 74—82.
5. Леонтьев Д.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х. Психология выбора. М.: Смысл, 2015. 464 с.
6. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к

- мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
8. Ключева Т.Н. Особенности психологического сопровождения образовательного процесса в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (на примере Самарского региона) // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 32. № 3. С. 14—29.
9. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45—64. doi:10.17759/pse.2015200505
10. Марголис А.А., Сафронова М.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. № 1. С. 5—24. doi: 10.17759/pse.2018230101
11. Рубцов В.В. Психология образования в интересах детей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. № 3. С. 2—18 doi: 10.17759/psyedu.2017090302
12. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП // Вестник практической психологии образования. 2015. № 2. С. 7—16.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // URL: <https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6> (дата обращения 10.12.2018).
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // URL: [http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS\\_00.pdf](http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_00.pdf) (дата обращения 10.12.2018).

# School Transitions: Assessing Metasubjective and Personality-Related Learning Outcomes in Students

Yermolaeva M.V.\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
mar-erm@mail.ru

Lubovsky D.V.\*\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
lubovsky@yandex.ru

The paper describes a diagnostic programme developed within the framework of continuous psychological and educational support of implementation of educational standards. The study involved 390 school students of 4th classes and 226 students of 9th classes who were tested before and after their transition to a new educational level in order to evaluate the dynamics of their learning outcomes (metasubjective as well as personality-related). The tests involved tasks with partial or inconsistent problem situations and A.M. Prikhozhan's Learning Motivation Survey. The analysis of the data showed that students of 4th and 5th classes perceive their transition from one educational level to another as a challenge of uncertainty, while for most of 10th-class students it is not so. Basing on the study outcomes the authors show that technologies of student personality development play an important role in securing the continuity of psychological and educational support of implementation of the Federal State Education Standards. The role of modern training models for teachers and educational psychologists in solving the task of continuous psychological and educational support is also analysed.

**Keywords:** Federal State Educational Standard, continuity of psychological and educational support, students, transition to new educational level.

## Funding

This work was supported by the State Task 30.4390.2017/HM «Scientific and methodological development of technologies of continuous psychological and educational support of implementation of modern federal state educational standards in general education and their practical evaluation».

## Acknowledgements

The authors are grateful for assistance in data collection to Klyueva T.N. (Samara) and Usova A.P. (Moscow).

## References

1. Antsyferova L.I. Razvitiye lichnosti i problemy gerontopsikhologii [Personal development and problems of gerontopsychology]. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2006. 512 p.
2. Guruzhapov V.A., Shilenkova L.N. Umenie analizirovat' uslovie zadachi kak metapredmetny

rezul'tat obucheniya [Elektronnyi resurs] [Ability to analyze the condition of the task as metasubject result of training]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2013, no. 5. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n5/Gurugapov\\_Schilenkova.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Schilenkova.shtml) (Assessed 12.12.2018). (In Russ., abstr. in Engl.).

## For citation:

Yermolayeva M.V., Lubovsky D.V. School Transitions: Assessing Metasubjective and Personality-Related Learning Outcomes in Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 80—88. doi: 10.17759/pse.2019240106 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Yermolaeva Marina Valeryevna, PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: mar-erm@mail.ru

\*\* Lubovsky Dmitry Vladimirovich, PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: lubovsky@yandex.ru



3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: Intor Publ., 1996. 544 p.
4. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Individual educational trajectories in the system of continuous education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2014, no. 2, pp. 74—82. (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Leont'ev D.A., Ovchinnikova E.Yu., Rasskazova E.I., Fam A.Kh. Psikhologiya vybora [Psychology of choice]. Moscow: Smysl Publ., 2015. 464 p.
6. Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnostics]. Leont'ev D.A. (ed.). Moscow: Smysl Publ., 2011. 680 p.
7. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to design universal learning actions in primary school: from action to thought: a teacher's guide]. A.G. Asmolov A.G. (ed.). Moscow: Prosveshchenie publ., 2008. 151 p.
8. Klyueva T.N. Osobennosti psikhologicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo protsessa v usloviyakh realizatsii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya (na primere Samarskogo regiona) [Features of psychological support of educational process in the conditions of realization of the Federal state educational standard of primary common education (on the example of the Samara region)]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Applied Psychology Education], 2012, no. 3, pp. 14—29.
9. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [The models of teachers' training within programs of applied baccalaureate and pedagogical magistracy]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2015, no. 5. pp. 45—64. doi:10.17759/pse.2015200505
10. Margolis A.A., Safronova M.A. Itogi kompleksnogo proekta po modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii (2014—2017 gg.) [Totals of complex project on update of pedagogical education in Russian Federation (2014—2017)] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2018, № 1. С. 5—24. doi: 10.17759/pse.2018230101
11. Rubtsov V.V. Psikhologiya obrazovaniya v interesakh detei [Educational psychology on behalf of children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2017, no. 3, pp. 2—18 doi: doi:10.17759/psyedu.2017090302. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Kompetentnostno-deyatel'nostnyi podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoi modul'noi OPOP [Competence-activity approach to designing and development of a new modular OPOP] *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Applied Psychology Education]. 2015. Т. 43. № 2. P. 7—16. (In Russ., abstr. in Engl.)
13. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of the primary general education]. URL: <https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6> (Assessed 10.12.2018).
14. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of the basic general education]. URL: [http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS\\_OO.pdf](http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf) (Assessed 10.12.2018).