

## КАК ОСТАНОВИТЬ ДАЛЬНЕЙШЕЕ ПАДЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ?

*Людмила Аполлоновна Ясюкова,*

*доцент, преподаватель НОУ ДО "Институт практической психологии «Иматон», г. Санкт-Петербург, кандидат психологических наук, bva1947@mail.ru*

- научное «академическое» образование • «экологическая» образовательная парадигма
- программы начальной и средней школы • ФГОС • УУД • обучение • развитие
- понятийное мышление

Перед современной педагогикой поставлена сложная задача: необходимо успевать реорганизовывать образовательные программы в соответствии с научно-техническими достижениями, лавинообразно нарастающими информационными потоками и социальными изменениями, происходящими в обществе. Учебные программы необходимо разрабатывать таким образом, чтобы их усвоение подготовило детей к самостоятельной жизни, чтобы, окончив школу, они обладали необходимым объёмом знаний и навыков, который требуется в современном им обществе, умели ориентироваться в динамично изменяющемся мире.

Российская педагогика пока не очень преуспела в этом направлении: **современные программы и методы преподавания, несмотря на массу инноваций, не решают основной задачи — качественного обучения всех детей, приходящих в школу.** Уровень необразованности основной массы выпускников уже никого не удивляет. За последние десятилетия мы привыкли к неграмотности и низкому уровню культуры нашей молодёжи. Министерство образования фактически признаётся в своей беспомощности изменить что-либо к лучшему, поскольку периодически снижает минимально требуемые для получения аттестата баллы по ЕГЭ. Известно, что в 2014 году опять пришлось значительно снизить минимальный балл за экзамены по русскому языку и математике, иначе более 20% выпускников не получили бы аттестата.

Невозможность получения полноценного образования закладываются ещё в началь-

ных классах. О дефективности программ русского языка я писала неоднократно [16, 24 и др.]. Всем известно, в русском языке нет соответствия между звучанием и написанием, и писать надо так, как видим и по правилам, но не так, как говорим и слышим. До середины 80-х годов прошлого века использовали зрительно-логический метод обучения, про фонетику упоминали только в 5-м классе, и все были грамотными. Современные учебные программы, основанные на фонетическом методе обучения, который разработан и внедрён Д.Б. Элькониним и его учениками, ведут к формированию слуховой доминанты: звучание слова становится для ребёнка первичным, главным, а буквы, написание — вторичным. С 1-го по 6-й класс учащиеся выполняют ещё и массу заданий на звуковую запись слов, т.е. пишут: «малако» (молоко), «йожык» (ёжик), «акиан» (океан) и пр. В итоге такого обучения, спасибо Д.Б. Эльконину и его последователям, дети пишут, как слышат, а выпускники школ в абсолютном большинстве не только неграмотны, но и не владеют осмысленным чтением, т.е. не могут читать художественную и научную литературу, потому что не понимают содержания текстов. Естественно, о культурном и общем интеллектуальном развитии говорить не приходится.

За последние десятилетие существенным изменениям подверглись и методы преподавания математики — в результате дети не овладевают навыками счёта. Даже в 4–5-х классах многие учащиеся не умеют считать с переходом через десяток, не вла-

деют навыками умножения и деления. К такому печальному результату приводят следующие нововведения: заучивание состава числа и таблицы сложения, обучение счёту с использованием линейки. Модернизаторы методов обучения, к сожалению, не вполне понимают функции и возможности различных психических процессов. Например, возможности памяти ограничиваются хранением и воспроизводством информации в том виде, в каком она была запомнена. Операторных возможностей память не имеет. Это прерогативы мышления. Следовательно, когда дети заучивают состав числа, они просто запоминают и потом воспроизводят определённые образцы, но при этом собственно считать не учатся и не умеют.

Современные первоклассники не учатся и не умеют оперировать числами, которые они заучивают. Чтобы как-то продвинуть детей в счёте, им показывают, как считать, используя линейку. Линейка позволяет наглядно производить операции в пределах 20 и закрепляет навыки наглядных манипуляций, в результате чего дальнейшее освоение действий с многозначными числами, операций умножения и деления, требующих выхода в многомерные абстрактные представления, оказываются невозможными. Далее учащиеся учат таблицу сложения, но поскольку они не вычисляют, то у них не формируется такой интеллектуальной структуры, как представительство числового поля, и таблицу умножения они освоить не могут. Нет проблем только у тех детей, которые научились хорошо считать до поступления в школу (около 30–40% первоклассников), но и у них начинается тормозиться дальнейшее развитие математических способностей, так как собственно математикой на уроках учащиеся занимаются сейчас значительно меньше, чем 10–15 лет назад.

Сейчас особые надежды возлагаются на разработанный Институтом стратегических исследований в образовании РАО нормативный документ — Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Видимо, с учётом невозможности остановить падение уровня знаний учащихся, в ФГОС выдвигаются новые цели образования, которые А.Г. Асмолов комментирует следующим образом: «Целью образования становится общекультурное, личност-

ное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию как умение учиться» [1, с. 7]. Приоритетной становится задача развития, чтобы школьники могли, если захотят, учиться самостоятельно.

К сожалению, падению качества образования способствуют и нововведения, рекомендуемые в ФГОС. Дело в том, что, в соответствии с приоритетными задачами развития, более половины времени урока уходит на общие рассуждения или выполнение психологических игровых заданий. Учитель пытается подвести детей к тому, чтобы они поставили, осознали цель урока, обсудили конкретные задачи, составили план, последовательность действий по достижению цели и решению поставленных задач. У современных первоклассников не остаётся времени на отработку элементарных навыков счёта, чтения, грамотного письма. Заданий на дом не задают, т.е. и дома они лишены возможности совершенствовать предметные навыки. Зато имеются ежедневные внеурочные, якобы развивающие занятия, на которых дети так перевозбуждаются и устают, что начисто забывают всё, что было на основных уроках в первой половине дня.

Свою лепту в бестолковость начального образования вносит и программа «Окружающий мир», которая представляет собой крошку из несвязанных между собой сведений из различных областей культуры и знаний и содержит ещё и разнообразные ошибки. Вот пример из пособия «Работаем по новым стандартам» практико-ориентированного занятия: «Изучение следов зверей». Планируемый результат: «дети научатся ориентироваться в лесу в зимнее время года» [7, с. 114]. Неужели авторы не знают, что по следам зверей в лесу ориентироваться невозможно? Следы зверей никому не помогут выйти из леса, для этого есть другие приметы. Утешает лишь то, что наш второклассник вряд ли окажется один в зимнем лесу, соответственно, не сможет применить на практике полученные в школе ошибочные сведения. Вся программа «Окружающего мира» имеет такой же развивающий потенциал, как и уроки по изучению следов зверей — она оставляет учащихся в дебрях необразованности, но никуда вывести не может.

В чём видел дефект образовательной системы Л.С. Выготский, и какой экспериментально обоснованный выход он предлагал? Он резко критиковал подход (до сих пор считающийся научным с психологической точки зрения), в котором утверждается, что принципы обучения в начальной школе должны соответствовать особенностям детского мышления данного возраста, то есть ориентироваться на наглядно-образный его характер. Л.С. Выготский считал, что подобное обучение не что иное, как «перенесение системы обучения, приуроченной к дошкольнику, в школу, закрепление на первых четырёх годах школьного обучения слабых сторон дошкольного мышления» [6, с. 252].

До школы, пока не началось систематическое обучение, ребёнку не приходится ежедневно сталкиваться с информационными потоками, обобщать и усваивать новые знания, т.е. операциями мышления он пользуется только время от времени. Соответственно, у него не отрабатывается и не закрепляется какой-либо вариант мышления. С началом школьного обучения значительно (в разы), скачкообразно возрастает объём новой информации, которую ежедневно приходится обрабатывать и усваивать ребёнку. И тот способ обработки информации, который будет постоянно, на протяжении первых трёх-четырёх лет использовать ребёнок, закрепится в виде операциональных структур, т.е. способов мышления. Именно поэтому Л.С. Выготский резко критиковал принцип «наглядности и образности» в организации учебного материала в начальных классах, т.к. благодаря этому происходит закрепление наглядно-образного, примитивного, детского мышления. Переходя в среднюю школу, такой ребёнок испытывает трудности при изучении наук, так как у него не сформировались операции, необходимые для восприятия и понимания закономерностей построения научных знаний.

Если опять обратиться к самому Л.С. Выготскому, то он в экспериментальном исследовании доказал, как следует строить обучение в начальных классах, чтобы у всех детей сформировать понятийное мышление. Ещё в 20-е годы прошлого века он показал, какое влияние оказывает усвоение научных понятий детьми в начальной школе

(1–4 классы) на развитие их спонтанного мышления, т.е. того наглядно-образного мышления, которое у них сложилось до поступления в школу. Эксперимент проводился при внедрении в начальную школу новой программы по обществоведению. Для сравнения развития научных и спонтанных понятий в конце каждого учебного года проводилось тестирование: школьникам предлагались однотипные интеллектуальные задания, но на различном — научном (обществоведческом) и житейском — материале. Сравнительный анализ развития тех и других понятий в течение 4-х лет обучения показал, что «в образовательном процессе развитие научных понятий опережает развитие спонтанных. В области научных понятий мы имеем дело с более высокими уровнями осознания, чем в области житейских понятий. Поступательный рост этих высоких уровней в области научного мышления и быстрый прирост житейских понятий свидетельствуют: накопление знаний неуклонно ведёт к повышению уровня научного мышления, что, в свою очередь, сказывается на развитии спонтанного мышления и доказывает ведущую роль обучения в развитии школьника» [6, с. 186].

И далее Л.С. Выготский пишет: «Тем, что знания передаются ребёнку в определённой системе, объясняется раннее созревание научных понятий и то, что уровень их развития выступает как зона ближайших возможностей в отношении житейских понятий, проторяя им путь, являясь своего рода пропедевтикой их развития» [6, с. 187]. При усвоении научных знаний формируются понятийные структуры, которые и перестраивают спонтанное мышление ребёнка по понятийному принципу. Л.С. Выготский писал: «**Вопрос о развитии научных понятий в школьном возрасте есть, прежде всего, практический вопрос огромной, может быть, даже первостепенной важности с точки зрения задач, стоящих пред школой в связи с обучением ребёнка**» [6, с. 184–185].

Вся моя почти тридцатилетняя исследовательская и практическая работа в школах убедила меня в правоте Л.С. Выготского: именно изучение наук формирует понятийное мышление, создаёт мощный потенциал интеллектуального и личностного развития, но не ставшие уже традиционными психо-

логические занятия и игры. В современном образовании есть программы, которые способствуют формированию понятийного мышления учащихся, и есть программы, которые блокируют этот процесс, закрепляя примитивные формы обработки информации, что в дальнейшем ограничивает возможности её усвоения [12].

Мои многолетние исследования показали, что развитое понятийное мышление качественно меняет всю дальнейшую жизнь ребёнка, в том числе, и характер прохождения подросткового кризиса [9, 13, 14, 22, 23, 26]. Понятийное мышление способствует развитию социального интеллекта, толерантности, формирует адекватную самооценку и позитивные коммуникативные установки, оптимизируя сферу общения [15, 25]. Оно же стимулирует развитие различных способностей (лингвистических, математических и пр.), в результате чего снимается эмоциональное напряжение в процессе учёбы, формируются уверенность в своих силах и учебная мотивация [9, 18, 19]. Понятийное мышление даёт скачок в развитии креативности, способствует формированию позитивных жизненных ценностей, правового и гражданского сознания [10, 17, 18, 26].

В каком направлении идёт реформирование образования? Происходит последовательный отказ от изучения наук в начальной и средней школе, «отказ от академической парадигмы образовательного процесса в пользу экологической» [1, с.10]. Из начальной школы давно, ещё в конце 90-х годов, исчезло природоведение как естественная наука. Вместо этого возникла программа «Окружающий мир», в которой приводятся разрозненные сведения о природе, культуре, истории, искусстве и религии. Дети читают и пересказывают, никакое мышление не требуется и не развивается.

За последние 20 лет аналогичным образом изменились программы и 5–7-х классов. Началось с истории: вместо научного анализа развития общества (курс «История развития цивилизаций») дети получили «Историю в картинках». Потом вместо ботаники, с её научной классификацией и систематизацией информации, появилось природоведение, или рассказы о природе. Ничего не осталось от последовательного

изучения биологических наук. Было: 5 класс — ботаника, 6–7 классы — зоология, 8 класс — анатомия, 9 класс — общая биология. Сейчас в учебниках с 6-го по 9-й вперемешку содержатся сведения из различных разделов биологии. Далее и физику преобразовали в продолжение рассказов об окружающем мире, и вместо решения задач в курсе «Механики» школьники рисуют презентации. Логичным продолжением упрощения образования являются интегрированные курсы «Обществознание» и «Естествознание», в которых конкретные науки (физика, биология, химия, история и пр.) вообще не изучаются. Используется принцип: обо всём понемножку и в картинках.

Падение интереса к учёбе и низкая успеваемость в 7–8-х классах нам привычно объясняют подростковым кризисом, что освобождает академическую педагогику от самокритики. Какие могут быть претензии к педагогике, когда это уже психологическая проблема? Однако в лучших гимназиях и лицеях дети продолжают хорошо учиться и в 7–8-х классах, несмотря на подростковый кризис. Так подростковый ли кризис виноват?

Реформаторы образования не восприняли основное положение, которое доказывал Л.С. Выготский: **обучение развивает мышление и личность ребёнка только при условии, если изучаются науки.** Осуществляемая в настоящее время реформа превращает образование в информирование. Место наук занимают различные разрозненные иллюстрированные сведения и бессмысленные практические задания. Проектная деятельность — наглядный этому пример. Во-первых, ни для кого не секрет, что всю начальную школу проекты выполняют родители, т.е. «развиваются» родители. Во-вторых, и это главное, конкретные задания, которые выполняются в проекте, позволяют сформировать представления только о соответствующих конкретных вещах, могут быть использованы для ориентировки в идентичной деятельности, но не для анализа любой ситуации вообще.

Для ориентации в окружающем мире и решения жизненных проблем можно использовать только максимально обобщённые

и систематизированные знания. Такими свойствами обладают знания, которые формируются при изучении наук: представления о сущности вещей, явлений и объективных связях между ними, а также закономерностях, которым подчиняется их существование. Изучение наук формирует схемы и принципы для анализа самых разнообразных ситуаций, явлений окружающего мира, позволяет понимать причины явлений и строить прогноз о дальнейшем развитии событий. Конкретные навыки, образные знания и фактические сведения этого дать не могут.

Обучение в начальной школе в рамках проектно-деятельностного подхода позволило бы формировать и закреплять конкретные навыки, которые используются в проекте, если бы этих проектов было хотя бы более десятка в год. Два-три проекта не дают вообще ничего. Однако выполнения и десятка проектов недостаточно, чтобы выделились обобщающие принципы и операции. Для того чтобы они обобщились в умения или компетенции, чтобы из них абстрагировались общие схемы действия или принципы, необходимо понятийное мышление, которого у учащихся начальной школы нет. Их отдельные конкретные навыки так и останутся конкретными навыками, но при этом не произойдёт и никакого интеллектуально-го развития, которое обеспечивалось бы, если бы дети изучали науки.

В новых образовательных стандартах особое значение придаётся формированию универсальных учебных действий (анализ ситуации, выделение причинно-следственных связей, постановка цели, планирование деятельности, оценка результатов и пр.). Действительно, универсальные учебные действия (УУД) формируются в результате обобщения конкретных учебных действий, но результат обобщения (степень его универсальности) зависит от того материала, с которым имеет дело ребёнок. **Если ребёнок изучает науки и последовательно осваивает приёмы научного мышления и решения задач, то действительно постепенно формируются универсальные умения как более высокий уровень абстрагирования, выделения общего алгоритма деятельности, который един для всех сфер познания и практики.** Объективный анализ ситуации, выделение

причинно-следственных связей, прогноз развития событий невозможны без логики понятийного мышления.

Универсальные учебные действия — это навыки, формирующиеся на основе понятийного мышления. Они формируются именно при изучении наук посредством абстрагирования общих аналитических операций, а потом используются в любой деятельности, в том числе, и практической. Но не наоборот. На основе практической деятельности не сформировать универсальные учебные действия. Практическая деятельность поливариативна в исполнении, не подчинена объективным законам, поэтому в ней ситуативно могут использоваться разнообразные схемы, выявить устойчивый и применимый в различных жизненных ситуациях алгоритм практически невозможно. На основе практической деятельности можно выделить только конкретные последовательности действий, которые существенно различаются в разных сферах, но не общую операциональную логику деятельности.

Создаётся впечатление, что теоретики, реализующие системно-деятельностный подход в образовании, не отдадут себе отчёт в том, что влияние деятельности на психическое развитие не прямое и абсолютное, а зависит от её содержания, на что указывал ещё Л.С. Выготский. **Если деятельность состоит из практических операций, то отрабатываются конкретные навыки. Если деятельность заключается в освоении наук, то формируются общие учебные умения, способность учиться самостоятельно.**

Л.С. Выготский утверждал, что в процессе спонтанной активности, без изучения наук ребёнок никогда не сможет образовывать понятия и тем более развить мышление, которое их использует. Образование понятий — это исторический процесс коллективного познания людьми объективных законов природы и общества. Филогенетически понятийное мышление формировалось по мере познания людьми объективных закономерностей окружающего мира, становления и оформления научных знаний. Понятийное мышление отсутствует в примитивных сообществах и культурах, в которых ещё не оформились науки и научный подход к познанию окружающего мира. Это

было доказано наблюдениями и экспериментальными исследованиям Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Л. Леви-Брюля, К. Леви-Стросса, Ф. Кликса и других. Онтогенетически, как показал Л.С. Выготский, его можно развить посредством включения ребёнка в сложившуюся систему научных знаний. Только освоение научных знаний способно привести к формированию понятийного мышления.

**Цель образования состоит не столько в том, чтобы дать детям конкретные знания, а в том, чтобы научить их думать. Сам процесс обучения должен не заключаться в запоминании различных полезных сведений и фактов, отработке практических навыков, а способствовать развитию понятийного мышления.**

Окончив школу, подросток выходит во взрослый мир, где действуют объективные законы природы и общества, следовательно, при наличии у него понятийных структур, он сможет адекватно оценивать ситуации, в которые будет попадать, правильно понимать события, с которыми имеет дело. Любые научные знания, с которыми молодой человек будет знакомиться впоследствии, он сможет понимать и усваивать без заучивания, они как бы сами встроятся в его понятийные структуры, занимая логично предназначенные для этого места. Его жизненные наблюдения также будут вписываться в «понятийную сетку», в результате чего обеспечится адекватность восприятия и понимания их объективной логики.

Если в процессе обучения у подростка не формируется понятийное мышление, то сохраняется «детская» неосознанность собственных интеллектуальных операций и невозможность их произвольного использования. Он, заучив правила и формулы, не видит область их применения, не умеет ими пользоваться. Также он затрудняется в переносе интеллектуальных навыков в аналогичные, а тем более в частично трансформированные ситуации, так как не понимает, что эти ситуации аналогичны, не может преобразовать используемые им алгоритмы, объяснить или доказать правильность выбранного способа действий и полученного результата, не замечает нелогичности, ошибочности собственных выводов, противоречия в высказываниях.

Имеющиеся у молодого человека теоретические знания оказываются несвязанными с его практической деятельностью, пониманием текущих событий, не помогают в решении жизненных или учебных задач. При этом большинство теоретических знаний поверхностны, схематичны, не представляют целостной системы, подросток не видит внутреннюю логику изучаемых наук, уроки кажутся непонятными и неинтересными. В дальнейшем для такого индивида возможно овладение только узкой специализацией в конкретной сфере деятельности, когда работа не требует использования знаний из смежных областей.

Проблемной становится адаптация к динамично изменяющемуся миру. Если понятийные структуры не сформировались, то человек неадекватно представляет суть ситуации, с которой имеет дело, не осознаёт нелогичности собственных рассуждений и умозаключений, не считает нужным проверять или обосновывать выводы. И в итоге принимает решения, которые не приводят к желаемому результату. Однако причиной неудач он считает неблагоприятное стечение обстоятельств, нерадивость сотрудников, происки конкурентов или просто невезение, но сомнений в логике собственных умозаключений у него не возникает.

### **Так как же необходимо реформировать образование?**

Что по этому поводу можно найти в ФГОС? Как указывают на первой же странице авторы стандарта, «**Федеральный образовательный государственный стандарт среднего (полного) общего образования представляет собой совокупность требований**, обязательных при реализации основной образовательной программы среднего (полного) образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию». Проблема заключается в том, что требования не доведены до такого уровня конкретизации, чтобы их можно было реализовать. Более того, к документу, именуемому ФГОС, не применим сам термин «стандарт», так как:

1) отсутствует чёткий перечень однозначно понимаемых показателей или характеристик, которые должны быть сформированы у ученика в процессе обучения;

2) нет методик для измерения данных характеристик;

3) нет нормативных значений, на которые необходимо ориентироваться в результате измерений;

4) нет допустимых отклонений, когда ещё можно говорить о соблюдении норматива.

В разработанном «нормативном» документе нет ничего, что позволило бы его определить как стандарт. Фактически разработанный документ является перечнем административных требований, обращённых к учителям. Как учителя будут добиваться того, чтобы выпускники школ были похожи на придуманные авторами ФГОС красивые описания, это никого не интересует. На учителей возлагается также и диагностика (или мониторинг, как теперь это принято называть) результатов развития учащихся, которую они должны проводить ежегодно. Педагогам необходимо самим разработать, что и как измерять. Либо они могут воспользоваться разработками А.Г. Асмолова или М.Р. Битяновой, в которых на диагностику каждого ученика уходит по несколько часов. Как считает М.Р. Битянова, «педагогу следует выделить время в расписании уроков для проведения мониторинга и время в своём графике для обработки и анализа результатов». Педагог должен «точно воспроизводить инструкции, не нарушать предложенного порядка и регламента, чтобы не исказить процедуру и, соответственно, результаты» [5, с. 33]. Педагогу сегодня некогда выполнять свою основную работу — обучать детей. Или это уже делать не обязательно?

По роду профессионального образования диагностикой результатов развития учащихся должен заниматься психолог, но роль психолога в ФГОС не прописана вообще. Будущие педагоги в процессе обучения в вузе получают представление о психологических методах исследования личности, но не овладевают этими методами в такой степени, чтобы их использовать. Естествен-

но, они не обучаются и разработке диагностического инструментария исследования личностных характеристик. Да у них и профессия другая — они педагоги: практики обучения, воспитания и развития детей.

С 2011–2012 учебного года ряд школ Петроградского района Санкт-Петербурга принимают участие в эксперименте по мониторингу развития УУД у учащихся начальных классов. Мониторинг проводится лабораторией по оценке качества образования на базе методического центра района с использованием автоматизированной технологии А.Е. Бахмутского [2, 3]. Оценка метапредметных и личностных результатов осуществляется с использованием разработанных на основе технологий сокращённых диагностических комплексов автора<sup>1</sup> [4, 8, 19]. Диагностика проводится групповым методом, весь класс работает в течение двух уроков. Предварительно мы обучаем педагогов, снабжаем их всем необходимым стимульным материалом и проводим в одной из школ «показательную» диагностику, чтобы учителя увидели, как это практически делается.

Проводятся три замера: входная диагностика (1-й класс, сентябрь), промежуточная (3-й класс, октябрь) и итоговая (4-й класс, апрель). Исследуется уровень сформированности психологической основы УУД. Анализ соответствия получаемых в результате диагностики с помощью этих методик задачам оценки по ФГОС позволил сделать вывод, что применение этих методик даёт возможность оценить 6 из 10 личностных и 11 из 16 метапредметных результатов образования в начальной школе. Разработанная нами и апробированная на базе 13 школ Петроградского района СПб система мониторинга УУД была признана лучшей на Всероссийском конкурсе инновационных технологий в 2013 году. □

## Литература

1. Асмолов А.Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М.: «Просвещение», 2011.
2. Бахмутский А.Е., Ясюкова Л.А., Шубинский М.И. Разработка системы оценки результатов образования в Петроградском районе Санкт-Петербурга. СПб., 2013.

<sup>1</sup> Подробности можно узнать на сайте методического центра Петроградского р-на СПб. Там же можно поучиться, проконсультироваться по поводу практического проведения диагностики УУД (Лаборатория Петроградского ИМЦ: <http://pnmc.spb.ru/gorodskaya-laboratoriya-po-ocenke-kachestva.html>; психолог-методист Ключкина Татьяна Борисовна.

3. Бахмутский А.Е. Содержание результатов общего образования и деятельность учителя [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена [Текст]. — СПб., 2012. — N 148. — С. 77–86 <http://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-rezultatov-obschego-obrazovaniya-i-deyatelnost-uchitelya>
4. Бахмутский А.Е., Ясюкова Л.А. Об оценке результатов образования в начальной школе // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. — Август 2013, ART 2036. — СПб., 2013 г. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2036.htm>, ISSN 1997–8588.
5. Битянова М.Р. Мониторинг УУД: шаг в будущее педагогической профессии. Новые понятия — новые задачи // Наука практике. № 1. 2012. С. 28–33.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т., т.2, М., 1982.
7. Развитие исследовательских умений младших школьников // Под ред. Н.Б. Шумаковой. М., 2001.
8. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. СПб., ИМАТОН, 2002.
9. Ясюкова Л.А. Влияние интеллектуального развития на становление эмоционально-коммуникативной сферы личности старшеклассников // Учёные записки СПбГИПСП, 2009. № 2 (12). С. 50–57.
10. Ясюкова Л.А. Влияние одарённости на интеллектуальное и социальное развитие подростков // Одарённые дети: проблемы, перспективы, развитие, СПб., 2009. С. 189–194.
11. Ясюкова Л.А. Возможности школьных программ в формировании профессиональных способностей // Психология способностей. Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная, М., 2005. С. 144–148.
12. Ясюкова Л.А. Зависимость интеллектуального развития учащихся средней школы от особенностей учебных программ // Вестник СПб ГИПСП. Т. 4. 2004. С. 62–66.
13. Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. СПб.: ИМАТОН, 2005.
14. Ясюкова Л.А. Особенности интеллектуального и личностного развития старших подростков (лонгитюдное исследование). // Вестник СПбГУ, сер. 6, Вып. 4, № 30, 2001. С. 95–101.
15. Ясюкова Л.А. Особенности формирования социального интеллекта одарённых подростков // Учёные записки СПбГИПСП, 2008. № 2 (10). С. 48–53.
16. Ясюкова Л.А. Педагогика неграмотности // Школьные технологии, 2011. № 2. С. 25–30.
17. Ясюкова Л.А. Правовое сознание в структуре ментальности россиян. СПб., СПбГУ, 2008.
18. Ясюкова Л.А. Правосознание: диагностика и закономерности развития // Практическая психология. № 4, 2000. С. 1–13.
19. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах. СПб., ИМАТОН, 2001.
20. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников. СПб., ИМАТОН, 2005.
21. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб., «Речь», 2003.
22. Ясюкова Л.А. Роль понятийного мышления в обучении // Вестник практической психологии образования, № 1(2), январь-март, 2005. С. 22–29.
23. Ясюкова Л.А. Социально-психологические особенности подростков с проблемным поведением // Учёные записки СПб ГИПСП, 2007, № 1 (7). С. 62–66.
24. Ясюкова Л.А. Психолого-педагогические причины неграмотности современных школьников // Национальный психологический журнал, № 1(2) сентябрь 2007. С. 112–116.
25. Ясюкова Л.А. Формирование и диагностика личностной толерантности подростков // Вестник СПб Государственного университета, 2008. Серия 12, вып. 4. С. 574–583.
26. Ясюкова Л.А., Белавина О.В. Роль интеллектуальных способностей в становлении личности подростка // Вестник РГНФ, вып. 3 (60). 2010. С. 150–164.