

О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике

Т. И. Чиркова,
доктор психологических наук

В психологии профессионального образования сейчас наблюдается смещение исследовательского интереса с разработки описательно-нормативных составляющих деятельности человека, которые определяли требования к содержанию его профессиональной подготовки (профессиографический подход), на исследование профессионального сознания и самосознания субъекта деятельности, на его смысловые ценности, личностные качества [2, 6, 9, 11, 13 и др.].

Неудовлетворенность профессиографическим подходом кроется в том, что труд профессионала долгое время рассматривался как сложный психологический агрегат, складывающийся из набора психологических деталей. При этом основная задача виделась в том, чтобы с максимальной детальностью описать компоненты труда, определить наилучшие условия их функционирования, сформулировать образец, норматив для подготовки будущего специалиста. Однако, как выясняется, при оценке эффективности деятельности человека этого явно недостаточно.

Возникла необходимость выхода за пределы узкотехнологического понимания профессиональной деятельности в сферу психологии сознания специалиста. Не составляет исключения в этом плане и профессия практического психолога образования. Известно, например, что даже хорошая подготовка в какой-либо одной из областей его деятельности не будет иметь решающего значения для продуктивности деятельности в образовательном учреждении без развития высокого уровня его рефлексивности, нравственной ответственности и осознания им этических норм в профессиональном поведении.

В настоящее время происходит интенсивный поиск путей эффективного обучения психологов для системы образования и анализ условий, тормозящих их профессиональное становление. Например, одним из основных недостатков в подготовке отмечается господство «знаниевого» (гностического) подхода, осуществляемого вербальными способами, вместо организации работы с сознанием специалистов, основанной на рефлексивно-мыслительной культуре как форме организации сознания профессионала при этом не принижается роль знания, но изменится его место и функциональное назначения в образовательном процессе при подготовке специалистов. Знания из основной цели образования делаются средством становления профессионала, они работают на развития его сознания, которое помимо способности к рефлексии средств своей деятельности характеризуется способностью субъекта к ценностно-смысловому самоопределению к рефлексии способа своего существования в профессиональном пространстве.

Рефлексивная способность к самоопределению, к осознанию собственной субъектности является «системообразующей способностью, подлинным механизмом саморазвития человека как профессионала» [9, с. 62].

Самосознание рассматривается как качественная характеристика отношения человека к миру, его способность производить изменения в мире и в других людях, при этом обретая новые качества, т.о. изменяться самому. В этом смысле рефлексивная способность является главной предпосылкой индивидуальной деятельности человека и в то же время условием сотворения им самого себя. Поэтому психолог как субъект профессиональной деятельности — это не просто человек, работающий с другими людьми с помощью психологических знаний, а профессионал, преобразующий чужую и собственную деятельность, оценивающий ее результаты и себя в ней.

Основным инструментом, орудием, средством воздействия психолога на других людей является он сам, его личность, воля, чувства, его сознание, речь, поступки. Как и любой компонент профессиональной деятельности, рефлексивная способность психолога нуждается в постоянном совершенствовании. Самосознание не возникает автоматически в момент овладения профессиональными знаниями, а развивается в процессе профессиональной практики, задающей свои требования и диктующей свои условия.

Развитие профессионального сознания требует целенаправленного формирования, между тем оно складывается стихийно, указывает А. К. Маркова [12]. В существующих учебных программах по подготовке практических психологов не предусматриваются формы обучения, обеспечивающие развитие самосознания психолога. Содержание учебных программ в основном имеет четкую направленность на профессиональную вооруженность психологическими знаниями и умениями, навыками работы с детьми, педагогами, родителями. В программах без внимания остается аспект личностного развития самого психолога. Оно как бы подразумевается «дополнительным» результатом профессиональной подготовки. Возникает вопрос о достаточности этого. Относится ли профессия психолога к профессиям, которые не требуют предварительного отбора для обучения по каким-то способностям? При поступлении в педагогические вузы на факультеты абитуриенты, как правило, задумываются о наличии у себя либо специальных способностей (лингвистических, математических и др.), либо хотя бы склонностей. Правомерно ли в процессе профессионального обучения не ставить в качестве особой задачи развитие у психологов определенной личностной направленности и самосознания?

К сожалению, какие особые (специальные) способности необходимы человеку для того, чтобы стать практическим психологом, не уточняется, а лишь предлагается перечень личностных качеств, необходимых для педагогов, тем самым просто приравниваются эти две профессии. В таком случае кто он педагог-психолог системы образования? Педагог, который захотел стать психологом, но который все равно по своей личностной и профессиональной направленности остался педагогом. (Кстати, примеров «хождения» из педагогов в психологи и обратно сейчас очень много. Исторический факт массового «перевода» педологов в психологов и педагогов тоже хорошо известен.)

В сложившейся ситуации функционирования психологической службы образования основное внимание психологов направлено на личность тех субъектов (детей, педагогов, родителей), с которыми он взаимодействует. В то же время в тени остается обсуждение личности самого психолога. Например, в материалах Второго съезда Российского психологического общества в 1998 г. на симпозиуме «Психология в образовании» о личности учителя было опубликовано свыше 60 тезисов, и только в 5 публикациях, в той или иной мере, шел разговор о личности самих педагогов-психологов. Теоретики психологической службы образования не считают эти вопросы достаточно актуальными, очевидно, предполагая, что если психолог озабочен проблемами и развитием личности других, то уж свою личность он «содержит» в полном порядке, что его профессиональной компетентности, психологиче-

ской культуры вполне достаточно для того, чтобы не выносить на всеобщее обсуждение проблемы своего личностного развития, своего самосознания.

Наш многолетний опыт работы с психологами позволяет усомниться в этом. Напри мер, очень часто психологи, достаточно эрудированные в технологиях разрешения конфликтов, оказываются сами втянутыми в конфликтные ситуации и непродуктивно раз решают свои проблемы; озабоченные повышенным уровнем тревожности других (учеников, педагогов), они сами во многих ситуациях (например, при защите своих аттестационных работ, при выступлениях на конференциях и т. д.) проявляют такую же чрезмерную тревожность; некоторые, критически анализируя поведенческий репертуар других, не всегда осознают свое деструктивное поведение.

Изучая уровни самооценок психологов, их профессиональную уверенность, адекватность уровней притязания, степень осознанности мотивации своей профессиональной деятельности, мы пришли к выводу об обязательности создания и в профессиональной подготовке, и в повышении квалификации педагогов-психологов условий для развития их рефлексивных способностей.

Необходимость серьезного обсуждения самосознания психолога в системе образования диктуется многими аспектами его профессиональной деятельности, поскольку самосознание — это осознанное отношение человека к своим потребностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. Оно выражается в эмоционально-смысловой оценке своих возможностей как основания выбора целесообразных действий. Сознательное отношение к своему бытию способствует формированию определенного представления о самом себе, «образа Я», который является непременным условием каждого акта целеполагания в жизни и тем более в профессиональной деятельности.

Представление о себе складывается не только под влиянием оценочного отношения других людей, но и при соотнесении мотивов, целей и результатов своих поступков и действий. То есть самосознание психолога имеет рефлексивную основу. Представление о профессиональных целях и путях их достижения есть одновременно и представление о своих будущих действиях, о проявлении своих способностей, о своей профессиональной компетентности, о возможностях и условиях реализации поставленных целей.

При этом некоторые психологи могут завышать, а другие занижать свои возможности. В первом случае они относятся к себе как к уже обладающим нужными способностями и знаниями, во втором — как к недостаточно компетентным и способным, поэтому делают иным целеполагание своей деятельности и ставят перед собой менее продуктивные задачи профессиональной деятельности и собственного личностного роста. Именно самосознание является решающим условием возникновения тех или иных установок профессионала. Поэтому самосознание — это не только результат рефлексивного мышления, оценки достижения в своей профессиональной деятельности, но и предпосылка развития будущих перспектив в компетентности, личностном росте, осознанном отношении к себе как к профессионалу, к содержанию и методам своей деятельности.

Какие же аспекты профессионального знания педагогов-психологов нуждаются в обсуждении сейчас?

Мы полагаем, что в первую очередь — это обсуждение осознания психологами профессиональных требований к своей личности, ее профессиональной направленности.

Наши многолетние наблюдения за повышением квалификации педагогов-психологов образовательных учреждений приводят к мысли не только о значимости для успешности в работе их профессиональной компетентности, но и о существенном влиянии на продуктивность их деятельности особенностей их личностной мотивации, специфики личностной направленности, их интересов, отношения к другим людям, к себе, их рефлексивности, степени социальной, интеллектуальной активности, т. е. многих из тех структурных образований, которые принято сейчас исключать в понятие «субъектность».

Требования к личности психолога заданы спецификой профессионального пространства, в котором он работает, его функциональными обязанностями, содержанием конкретной деятельности, которую он выполняет. Заданность мотивационной основы деятельности психолога очевидна, а вот заданность самоосознания некоторых свойств индивидуальности не всегда очевидна.

Психологу необходимо осознавать, что его профессия многофункциональна. Например, профилактическая работа требует развития способности к вероятностному прогнозированию, к опережающему отражению. Любое профессиональное взаимодействие психолога с другими людьми только тогда будет благотворным, когда он обладав высоким уровнем чувствительности к восприятию другого человека и прогнозированию его и своего поведенческого репертуара. Реализация *просвещенческой функции* психологом предъясвляет требования к его лекторскому мастерству, к его актерским способностям. Решение коммуникативных задач во многом зависит от развития лингвистических способностей.

Представляется интересным сопоставление некоторых характеристик самосознания учителя и психолога. Например, отмечается, что у учителей наблюдается «искаженное понимание миссии педагога, предметное и фрагментарное представление об ученике, недостаточный уровень эмоционального принятия иных, кроме себя, участников образовательного процесса, низкая интернальность в сфере производственных отношений, рассогласование когнитивной, эмоциональной, поведенческой составляющих самосознания учителя» [5, с. 215].

Для некоторой части психологов образовательных учреждений, как показали наши наблюдения, тоже характерна «вселенская скорбь», принятие на себя чрезмерной и непосильной ответственности за все происходящее в школе, детском саду, расширение своих функциональных обязанностей. Для других психологов характерны противоположные тенденции — отсутствие осознания своей миссии, что и в том и другом случае говорит об искажении профессионального долга.

Конструктивную основу для развития профессиональной направленности психолога, так же как и учителя, представляют:

- высокая осмысленность жизни;
- понимание ценности индивидуальной неповторимости личности каждого;
- эмоциональная устойчивость;
- выраженный волевой потенциал в экстремальных условиях;
- способность к сопереживанию.

Важным моментом в профессиональном сознании психологов, во многом определяющим успешность их деятельности, является их отношение к своему педагогическому опыту.

«Кентаврическое» слияние педагога и психолога в одном лице имеет не только преимущества, но и некоторые издержки.

Так сложилось, что в нашей стране при возникновении психологической службы в образовании основными кадрами ее стали педагоги, получившие вторую специальность — практический психолог.

С одной стороны, это сыграло положительную роль: психологи хорошо ориентировались в образовательных учреждениях, могли быстро отражать проблемы учебных учреждений, выстраивать свою деятельность в соответствии с содержанием, целями и задачами школы, осознавать возможности и границы своей включенности в образовательный процесс. Психологи пережили необходимость осознания специфики своих функциональных обязанностей по сравнению с обязанностями педагогов, выработывали свою особую профессиональную позицию в образовательном учреждении. (Хотя все это, как показывает практика, было не так-то просто сделать.)

С другой стороны, эта ситуация вызвала необходимость особого, не всегда позитивного отношения к педагогическому опыту психологов. Профессиональный опыт не только является результатом профессионального прошлого, но и предопределяет успешность профессионального настоящего и будущего человека. Поскольку психологи зачастую остаются в тех же образовательных учреждениях, то появляется опасность, что этот опыт может оказать тормозящее влияние на профессиональный рост психолога. Есть данные о том, что практический опыт, сформированный в профессиональной деятельности, «является системообразующим в структуре личности и определяет ее субъективные особенности презентации и репрезентации мира» [8, с. 18]. Опыт педагога может повлиять на способ поведения психолога, на его прогностические функции, предвидение и оценку результатов своих действий с позиции не психологической службы, а педагогической деятельности, в педагогических контекстах.

Одним из показателей недостаточного осознания психологами своего отношения к прошлому педагогическому опыту могут быть примеры «соскальзывания» психологов на выполнение функций педагогов.

Психологи, к примеру, охотно и с большой активностью учатся тому, чему они впоследствии смогут научить других специалистов либо собратьев по профессии, но менее интенсивно включаются в обучение тому, что они должны будут делать сами с детьми, родителями. Обсуждение этого факта с психологами приводит к выводу, что делают они это неосознанно. При этом явно прослеживаются в их рефлексии две разные мотивационные установки.

Первая основана на потребности учить как основной педагогической потребности, как привычной установке, оставшейся у психолога от его былой профессиональной деятельности в роли педагога. В этой бессознательно проявляющейся установке доминирует педагогическая направленность психолога.

Возникновение второй, также недостаточно осознаваемой, установки объясняется объективными особенностями работы психолога в школе. На основании опросов выясняется, что временные возможности психологов для общения с детьми в школе крайне ограничены (уроки, перемены для отдыха, поспешность ухода учащихся домой, занятость их подготовкой к урокам и т. д.). Это реалии школьной жизни, и поэтому психологи интуитивно ищут пути опосредованного, через других людей, воздействия на учащихся.

И еще один любопытный факт обнаруживается при этом. К учебному материалу, нацеленному на непосредственную работу с детьми, школьные психологи проявляют интерес, когда он рассчитан на работу с детьми, поступающими в начальные классы. Это связано с тем, что для работы с младшими школьниками в школе есть больше времени, и, кроме того, большинство психологов осознают важность своевременной помощи ребенку в адаптации к школе, к систематическому обучению. Психологи также отмечают, что работа с детьми этого возраста дает им переживание удовлетворенности собой, эмоционально положительно окрашена, вселяет профессиональную уверенность.

Сравнение мотивационных установок при повышении квалификации дошкольных и школьных психологов явно высвечивает эту тенденцию. Дошкольные психологи значимость учебного материала, формирующего у них навыки работы с детьми, ставят на много рангов выше, чем школьные психологи.

Третьим моментом, нуждающимся в обсуждении, является осознание психологами сложной системы взаимосвязи психологической и педагогической практики.

История взаимоотношений психологии и педагогики, поиск разумности, целесообразности этой связи — предмет не утихающих на протяжении десятков лет дискуссий. Чем существеннее происходящие изменения в социальной жизни общества, чем значительнее перестройка системы образования, тем острее становится выяснение отношения между педагогической наукой и различными отраслями психологии. В последние годы многие психоло-

логи обращают внимание на проблему профессионального взаимоотношения психологов с педагогами.

Очевидно, дело тут, с одной стороны, и профессиональной компетентности психологов и их личной направленности, а с другой — в противоречивой сложности развития и состояния двух наук и практик — педагогической и психологической. Причем подобные противоречия имеют глубокие корни и давнюю историю. Примером тому может служить драматическая судьба педологии в нашей стране. Как известно, дискуссия о ее предмете и критика методологии этой науки привели к постановлению ЦК ВКП (б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».

Камнем преткновения в развитии педологии как прообраза психологической службы стали неопределенность, несвязность, несогласованность, недопонимание, возникшие в деятельности педологов и педагогов образовательного учреждения, а также расхождения во взглядах в теории педагогики и теории практической, педагогической психологии.

Весь пафос постановления был направлен на то, чтобы восстановить в правах педагогику, интересы которой ущемляла педология. Поэтому первым пунктом этого постановления было: «Восстановить полностью в правах педагогику и педагогов» [15, с. 174].

Что же вменялось в вину педологии и педологам, работавшим в учебных учреждениях? (Для практических психологов это чрезвычайно важно осознать, чтобы не повторить второй раз те же самые ошибки).

Обвинения выстраивались в такой последовательности, «массовое насаждение в школах так называемых «педологов» и передоверие им важнейших функций по руководству школой и учащимися»; «на педологов были возложены обязанности комплектования классов, организация режима, определение причин неуспешности школьников, контроль за политическими воззрениями, определение профессии оканчивающих школы, удаление из школ неуспевающих»; «создание в школах наряду с педагогическим составом организации педологов, независимой от педагогов, имеющей свои руководящие центры в виде различных педологических кабинетов, областных лабораторий и научно-исследовательских институтов; раздробление учебной и воспитательной работы между педагогами и педологами при условии, что над педагогами был учинен контроль со стороны звена педологов...»; «практика педологов, протекавшая в полном отрыве от педагога и школьных занятий, свелась в основном к ложнонаучным экспериментам и проведению среди школьников и их родителей бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т. п.»; «обследования в основном проводились с целью выявления неуспевающих или неукладывающихся в рамки школьного режима школьников»; «в этих же целях действовала обширная система обследований умственного развития, одаренности школьников, некритически перенесенная на советскую почву из буржуазной классовой педологии и представляющая из себя форменное издевательство над учащимися, противоречащая здравому смыслу»; «ребенку 6—7 лет задавались стандартные казуистские вопросы, после чего определялся его так называемый «педологический возраст» и степень его умственной одаренности»; «все это вело к тому, что все большее и большее количество детей зачислялось в категории умственно отсталых, дефективных и «трудных»; «педологи определяли подлежащих удалению из нормальной школы детей в «специальные» школы и классы для детей «трудных», умственно отсталых, психоневротиков и т. д.»; «комплектование «специальных» школ производилось в широком и все увеличивающемся масштабе, где большинство учащихся представляют вполне нормальных детей, подлежащих обратному переводу в нормальные школы»; «что же касается постановки дела в этих «специальных» школах, то... положение с учебной и воспитательной работой совершенно нетерпимо, граничит с преступной безответственностью...» [15, с. 173].

Далее указывались причины возникновения такого положения в системе образования и было сформулировано решение: «Ликвидировать звено педологов в школах и изъять педо-

логические учебники; пересмотреть школы для трудновоспитуемых детей, перевода основную массу в нормальные школы; упразднить преподавание педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах; раскритиковать в печати все вышедшие до сих пор теоретические книги педологов; желающих педологов-практиков перевести в педагоги» [15, с. 173—175].

Естественно возникает вопрос: может быть, это было совершенно незаслуженное нападение на педологию в то время? Или для такого постановления были действительно основания? Пристальный взгляд на вышеперечисленные обвинения в адрес педологии и сопоставление современных болезней «роста» психологической службы образования заставляют серьезно задуматься о необходимости более четкого взаимодействия психологов с педагогической практикой. Есть некоторые основания считать, что несогласованность взаимоотношений между педагогами и практическими психологами — это не отсутствие желания работать совместно и согласованно, а принципиальные различия в предметах, в содержании их деятельности. С. Л. Рубинштейн, говоря о теснейшей взаимосвязи и взаимообусловленности психологического исследования и педагогической практики, указывал на принципиальную необходимость четкого различия психологии и педагогики как наук, каждая из которых имеет свои предмет. Предметом психологии «являются психика ребенка и закономерности ее развития; педагогический процесс здесь выступает лишь как условие этого развития. В педагогическом исследовании взаимоотношения меняются: предметом педагогики является процесс воспитания и обучения в его специфических закономерностях, психические же свойства ребенка на различных ступенях развития выступают лишь как условия, которые должны быть учтены» [16, с. 36].

Нуждается в обсуждении и осознание психологами своей позиции по отношению к педагогам.

Есть ли сейчас проявление несогласованности в работе психологов и педагогов в образовательных учреждениях? Психологи, отвечая на вопросы анкеты о своих трудностях в работе, на третье место поставили затруднения в согласовании некоторых вопросов с администрацией, эмоциональное напряжение в моменты отстаивания своих точек зрения в случаях проявления несогласия с опытными специалистами-предметниками по поводу обучения детей. Дошкольные психологи отмечают неопределенность в разграничении своих функций с методистами, перекладывание некоторых обязанностей с одних плеч на другие. (Мы сейчас не анализируем, кто прав, а кто ошибается. Бывает, что взаимные упреки необоснованны и с той и с другой стороны.)

Поскольку в психологической службе образования есть неопределенность во взаимодействии между педагогами и психологами, то есть необходимость осознания ее и той и другой стороной.

Рассмотрим это на примере одной из распространенных точек зрения на то, что психологи обязаны «поддерживать» педагогическую практику. Слово «поддержка» постоянно звучит в высказываниях как самих психологов, так и в их адрес. Но правомерна ли такая позиция и может ли она претендовать на доминирующую в системе образования? В поддержке нуждается что-то падающее, неустойчивое, несамостоятельное, ущербное. Для полноценного функционирования этого «нечто» (в нашем случае — педагогической практики) нужна поддержка, внешняя дополнительная опора. Эту роль взяла на себя психологическая служба.

Но позиция поддержки ослабляет ответственность и перспективы совершенствования педагогической практики собственными силами. Может быть, не случайно опытные, высококвалифицированные педагоги отторгают поддержку психологов. Они не хотят признать себя беспомощными, поддерживаемыми кем-то.

Как и любая человеческая практика, деятельность психолога имеет двойственные результаты — позитивные и негативные — как для тех, с кем она работает, так и для собст-

венного состояния. Позиция поддержки не вполне благоприятна для личностного и профессионального роста педагогов. Но в такой же мере она может оказать негативное воздействие и на самих психологов. Они, приняв на себя функцию поддержки, начинают уповать на то, что их функциональные обязанности ставят их над педагогической практикой, причем очень часто без особых на то оснований. Психологи не задумываются над тем что дает им право претендовать на это положение. Знание закономерностей психического развития ребенка? Но и педагог может их знать, да и должен знать обязательно. Владение инструментарием контроля за психическим развитием детей? А почему педагог не должен владеть им в такой же мере? Навыки ведения экспериментального исследования. А разве воспитатель, учитель в поисках индивидуального подхода к каждому ребенку, в осуществлении эффективного развивающего обучения не экспериментирует ежедневно на каждом занятии. Уж кто должен владеть подобными навыками в совершенстве, так это педагог, ибо педагогический процесс не может быть нетворческим по своей сути.

Осознание и устранение недоразумений во взаимоотношениях между психологами и педагогами происходят в перспективной модели психологической службы «Сопровождение», в которой позиции педагога и психолога выстраиваются по принципу сотрудничества и четкого разграничения функциональных обязанностей.

Ключевыми позициями психолога являются не столько поддержка, сколько обеспечение (печся — заботиться), содействие, участие, включенность в педагогический процесс. Сопровождение, с одной стороны, рассматривается как позиция психологов по отношению к субъектам взаимодействия, а с другой как основные принципы его работы: осознанное, осторожное, обоснованное, четко рассчитанное, предсказуемое по результатам, измеряемое вмешательство в психическое развитие детей и в педагогический процесс взрослых, предполагающее постепенную передачу функции управления саморегуляции, самоконтролю субъектов взаимодействия с психологом.

Такой подход при реализации всех профессиональных функций психолога (в том числе и психодиагностической, нацеленной не только на диагностику педагогической практики, но в первую очередь на свою, психологическую) позволяет снять напряженность, неадекватность в позиции «над» с педагогической и родительской практикой, нацеливает психолога на осознание необходимости собственной инициативности в определении содержания своей работы, на согласованность с нуждами других субъектов образовательных учреждений.

Литература

1. Блонский П. П. О некоторых встречающихся у педологов ошибках. (В порядке обсуждения) // На путях к новой школе. 1931. № 6.
2. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение психолога-практика // Московский терапевтический журнал. 1993. № 1.
3. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 4.
4. Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6.
5. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика. Н. Новгород, 1998.
6. Дергач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М., 1993.
7. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. М., 1991.

8. Исмагилова Ф. С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология 2000. № 2.
9. Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3.
10. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учеб. пособие. М., 1995
11. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: Рыбинск, 1993.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
13. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
14. Новиков А. Н. Профессиональное образование в России: Перспектива развития. М., 1997. 15.0 педологических извращениях в системе Наркомросов: Постановление ЦК ВКП (б): Сборник документов 1917—1973 гг. // Народное образование в СССР. М., 1974.
15. Рубинштейн С. Л. Психологическая наука и дело воспитания // Советская педагогика. 1945. № 7.
16. Стрелков Ю. К. Операционально-смысловые структуры профессионального опыта // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1990. № 3.
17. Чиркова Т. И. Психологическая служба в детском саду: Учебное пособие для психологов. М., 2001.