

Сравнительный анализ профессиональной позиции учителя в разных формах обучения

С. В. Алехина*,

кандидат психологических наук, руководитель Института проблем интегративного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета

С. М. Дмитриева**,

аспирантка кафедры педагогической психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета, педагог-психолог образовательного учреждения Средней общеобразовательной школы № 3 г. Протвино

В статье представлены результаты исследования, целью которого был анализ профессиональной позиции учителя начальных классов в разных формах обучения. Гипотеза работы состояла в том, что профессиональная позиция учителя, отражающаяся в его приоритетных ценностях, будет различна при фронтальной форме обучения и индивидуальной. В исследовании изучались особенности содержания профессиональной позиции, установки педагогов, на которых основывались их практические действия по отношению к ученикам. Проанализированы выявленные различия в целях педагогической деятельности, представлениях об образе ребенка, в способах коррекции поведения детей. Рассмотрен механизм функционирования профессиональной позиции учителя во фронтальной и индивидуальной формах обучения. Установлено, что индивидуальная форма обучения является условием и задает определенное содержание, при котором позиция педагога по отношению к ученику приближается к партнерской.

Ключевые слова: профессиональная позиция учителя, фронтальная и индивидуальная формы обучения, приоритетные ценности, самооценка, индекс авторитаризма, условия образования.

В основе нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, который

предполагает «признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного про-

* ipio.mgppu@gmail.com

** smdmtrieva@mail.ru

цесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся...» [10, с. 4]. При этом большое значение имеет «разнообразие *организационных форм* и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья)» [там же]. В условиях развития инклюзивной практики, когда в одном классе обучаются дети с различными образовательными потребностями и возможностями, перед учителем стоит задача быть профессионально готовым эффективно работать с различными детьми, следовательно, он должен владеть различными способами учебного взаимодействия с учеником. В основе педагогических технологий лежит профессиональная позиция учителя и используемые формы обучения.

По мнению А. М. Новикова, форму обучения можно определить как «механизм упорядочения учебного процесса в отношении *позиций его субъектов*, их функций, а также завершенности циклов, структурных единиц обучения во времени» [5, с. 344]. Выделяются общие формы обучения, к которым относятся *фронтальные, групповые, коллективные, индивидуальные*, различающиеся по характеру взаимодействия учителя и учащихся [1]. В современной общеобразовательной практике чаще всего используются две формы обучения: фронтальная и индивидуальная.

В условиях реализации новых стандартов, различных форм организации обучения все более отчетливо осознается необходимость обновления *профессиональной позиции учителя*, поиска новых способов взаимодействия с учеником, основанного на сотрудничестве.

По мнению А. К. Марковой, «профессиональная педагогическая позиция» – это «устойчивая система отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющая его поведение» [2, с. 9].

Из всего многообразия отношений, характерных для педагогического сознания, в качестве центрального выделяют отношение педагога к *ученику как субъекту собственной жизни, как цели и ценности образования*. Динамика представленности в сознании педагога этого отношения и определяет его *про-*

фессиональную позицию, тип взаимодействия с учеником [11].

Большинство исследователей, рассматривая **природу** профессиональной позиции учителя, представляют ее как комплексную профессионально-личностную характеристику, отвечающую не только на вопрос об отношении, но и на вопрос о *способах действий*, т. е. о реализации своих отношений в образовательном процессе [9].

Главными **условиями**, при которых проявляется профессиональная позиция учителя, являются отношение к ученику, как к полноценному партнеру [2], владение диалогом в процессе взаимодействия с ребенком [12].

Детерминантами возникновения профессиональной позиции являются: выбор новой образовательной парадигмы; внутренние, личные источники активности – влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы; особенности профессионального сознания педагогов, которое включает в себя систему норм, сознательных и бессознательных установок и представлений [там же]. А также – требования, ожидания и возможности, которые предъявляет педагогу общество [8].

Е. Г. Юдина, в отличие от других авторов, рассматривает компоненты структуры профессиональной позиции как части педагогического процесса [11]. Однако вопрос о представлении структуры профессиональной позиции учителя с точки зрения генетического принципа возникновения и развертывания процесса остается открытым.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что **профессиональная позиция** учителя представляет собой устойчивый феномен сознания, который определяет тип взаимодействия с учеником, предполагающий содействовать становлению и развитию личности учащегося за счет проблематизации, проектирования, понимания, признания и принятия другого.

Принято считать, что при фронтальной форме обучения учитель не ориентирован на индивидуальность ученика, специфику его способностей и интересов. Педагогическая эффективность фронтальной формы обучения во многом зависит от умения учителя

держат в поле зрения весь класс, не упуская из виду работу каждого ученика. Ее результативность повышается, если учителю удается создать атмосферу творческой коллективной работы, поддерживать внимание и активность школьников. При индивидуальной форме обучения учитель выявляет способности каждого ученика, строит содержание и методы обучения и воспитания, соответствующие возрастным и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям детей. При этом контакт между учителем и учеником более тесный.

Образовательная практика показывает, что реализация целей, направленных на развитие учащихся в ходе обучения и его индивидуализацию, наталкивается в школе на неизбежные препятствия. Как отмечают исследователи [7], учителя пока что не умеют работать с различными категориями детей, проводить уроки в деятельностной парадигме, разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные программы и т. д.

И дело здесь не только в отсутствии специальных технологий.

Одним из главных препятствий построения эффективной учебной деятельности является позиция учителя, которая в реальности не всегда становится его профессиональным инструментом, работающим на задачи обучения. У таких педагогов, как отмечает Л. М. Митина, «признаки стагнации настолько сильны, что не рефлексированы их носителями, и деформационные изменения субъективно воспринимаются ими как неотчуждаемый позитивный опыт» [3, с. 31].

Вместе с тем, новый образовательный стандарт предоставляет учителю возможность перенести центр тяжести с движения всем вместе по программе в заданном темпе на индивидуальные траектории, строить взаимодействие с ребенком, находясь в партнерской позиции. А также использовать свою позицию как доступный инструмент педагогического действия, работающий на задачи обучения.

Это противоречие обусловило выбор **цели** нашего исследования – сравнительный анализ профессиональной позиции учителя начальных классов в разных формах обуче-

ния. Соответственно были поставлены следующие **задачи**:

1) изучить особенности содержания профессиональной позиции учителя во фронтальной и индивидуальной формах обучения;

2) выявить различия, характерные для профессиональной позиции учителя во фронтальной и индивидуальной формах обучения.

Исследование проводилось в государственных общеобразовательных учреждениях г. Москвы (центр образования «Технологии обучения», средние общеобразовательные школы надомного обучения № 371, 388, 542) и муниципальных общеобразовательных учреждениях г. Протвино Московской области (средние общеобразовательные школы № 1 и 3, гимназия, лицей № 1 и 2).

В исследовании приняли участие две группы учителей начальных классов: 41 учитель, использующий фронтальную форму обучения, и 41 учитель, использующий индивидуальную форму обучения, – всего 82 учителя начальных классов.

Для проведения исследования были использованы методика Г. В. Резапкиной «Психологический портрет учителя» [6], из которой были выбраны шкалы «Приоритетные ценности» и «Самооценка», и авторская методика Е. Г. Юдиной [11], направленная на изучение педагогической позиции учителя.

Результаты исследования по методике Г. В. Резапкиной «Психологический портрет учителя» показали существенные различия в ценностях и самооценке учителей, работающих в разных формах обучения.

По шкале «Приоритетные ценности» 29% учителей начальных классов, использующих фронтальную форму обучения, выразили особую значимость для себя интересов и проблем школьников (группа I). В основе их отношений лежит безусловное принятие учеников, которые безошибочно чувствуют человека, готового отстаивать их интересы, и платят ему доверием и любовью. На уроках таких учителей ученики чувствуют себя в безопасности и комфортно. Благоприятная эмоциональная обстановка дает возможность плодотворно работать и сохраняет психическое здоровье как учителя, так и учеников. В группе учителей, использующих индивидуальную

форму обучения, специалистов с подобными качествами было выявлено в 1,6 раза больше – 46%. Это может быть связано с тем, что в тесном контакте с учеником учителю при индивидуальной форме обучения приходится ориентироваться на индивидуальность ученика, специфику его способностей и интересов.

Для 44% учителей, использующих фронтальную форму обучения, характерна «самодостаточность», концентрация на своих переживаниях и проблемах (группа III). В отношениях с коллегами и учениками выражены сдержанность, отчужденность, которые могут быть вызваны как личностными особенностями, так и неблагоприятным психоэмоциональным состоянием (избегание контактов, вызванное усталостью и нервным истощением), в то время как в группе учителей, использующих индивидуальную форму обучения, в 1,8 раза меньше и составляют 24%.

По шкале «Самооценка» позитивное самовосприятие, свойственное человеку, в полной мере реализующему свои возможности (группа I), характерно для 34% учителей, использующих фронтальную форму обучения. Учителей с такими качествами, которые используют индивидуальную форму обучения, в 2,1 раза больше и они составляют 73%.

Неустойчивая самооценка, которая может меняться в зависимости от ситуации (группа II), более характерна для 22% учителей, использующих фронтальную форму обучения, и лишь для 5% учителей, использующих индивидуальную форму обучения. При удачном стечении обстоятельств человек с неустойчивой самооценкой испытывает эмоциональный и творческий подъем. В эти моменты учитель преображается: он раскован, уверен в себе, у него все получается. Снижение самооценки в «полосе неудач» негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, затрудняя решение профессиональных и жизненных проблем.

Кроме того, по шкале «Приоритетные ценности» была выявлена группа учителей, у которых поведенческие установки окончательно не сформированы – они только ищут свой неповторимый профессиональный почерк: 22% учителей, использующих фронтальную форму обучения, 30% учителей, используя

ющих индивидуальную форму обучения. По шкале «Самооценка» таких учителей 29% и 17% соответственно.

Для анализа содержания профессиональной позиции учителя в своей работе мы исходили из предположения, что профессиональное отношение педагога к ученику структурируется в определенных категориях. Основываясь на работах Е.Г. Юдиной [11; 12], мы выделили следующие основные категории: *цели педагогической деятельности, образ ребенка, средства педагогической деятельности, планирование и способы коррекции поведения детей*, так как соответствующие им представления педагогов в большой степени определяют их позицию в профессиональной деятельности.

Использовался метод письменного опроса (анкетирование), в котором применялся авторский вопросник Е.Г. Юдиной. Методика позволяет изучить не только мнения или осознаваемые суждения, но и реально действующие установки педагогов, которые лежат в основании их практических действий по отношению к детям.

Содержательное наполнение всех категорий строилось по принципу включения пар противоположных установок. Один полюс этой пары фиксировал авторитарный характер представления (*авторитарная позиция*), другой – представления, ориентированные на ребенка (*партнерская позиция*). Шкалу позиции педагогов от полюса партнерства до полюса авторитаризма обозначили как *шкалу авторитаризма*. Значение по шкале было обозначено как *индекс авторитаризма*, варьирующий от нуля до единицы. При этом чем больше этот показатель, тем ближе к полюсу авторитаризма находится профессиональная позиция педагога.

Результаты представлены в табл. 1.

Для выявления статистически значимых различий между выборками использовался непараметрический Q-критерий Розенбаума.

Из табл. 1 видно, что значения индекса – как среднеарифметические по всем категориям (общекатегориальные), так и усредненные по каждой категории (среднекатегориальные) – превышают средний уровень авторитаризма в диапазоне от нуля до единицы (0,50).

Индекс авторитаризма педагогов

Категории	Форма обучения		Среднее значение
	фронтальная	индивидуальная	
Цели педагогической деятельности	0,67	0,60	0,63
Образ ребенка	0,70	0,63	0,66
Средства педагогической деятельности	0,64	0,61	0,62
Коррекция поведения	0,73	0,60	0,66
Планирование	0,60	0,58	0,59
Общекатегориальный индекс	0,67	0,61	0,64

При этом среди учителей, использующих индивидуальную форму обучения, общекатегориальный индекс авторитаризма значительно меньше, чем среди учителей, использующих фронтальную форму обучения (0,61 и 0,67 соответственно; $p < 0,05$).

Для выявления статистически значимых различий между выборками использовался непараметрический Q-критерий Розенбаума.

Из табл. 1 видно, что значения индекса – как среднеарифметические по всем категориям (общекатегориальные), так и усредненные по каждой категории (среднекатегориальные) – превышают средний уровень авторитаризма в диапазоне от нуля до единицы (0,50). При этом среди учителей, использующих индивидуальную форму обучения, общекатегориальный индекс авторитаризма значительно меньше, чем среди учителей, использующих фронтальную форму обучения (0,61 и 0,67 соответственно; $p < 0,05$).

Самое низкое усредненное значение индекса авторитаризма для обеих групп был получено по категории «Планирование» (0,59). Это свидетельствует о том, что планирование может рассматриваться как промежуточная, обслуживающая функция осуществления деятельности. Стремительное развитие и доступность информационно-образовательных ресурсов позволяет учителю использовать уже готовые варианты учебных и методических материалов и выбирать наиболее подходящие. Исследование также показало, что

для некоторых учителей процесс планирования становится простой формальностью.

Самое высокое усредненное значение индекса авторитаризма было получено по категориям «Образ ребенка» (0,66) и «Коррекция поведения» (0,66) – в основном за счет значений индекса авторитаризма учителей фронтальной формы обучения (0,70 и 0,73 соответственно). Высокое значение по категории «Образ ребенка» связано со сложившимся в образовании представлении о том, что ученик не может решать, что ему нужно, он лишь является «материалом» в руках педагога. Сам же учитель, исполняя роль «непогрешимого» идеала, старается приблизить реального ученика к идеальной конструкции, которую сам педагог спроектировал. А высокие показатели по категории «Коррекция поведения» свидетельствуют о том, что педагоги в процессе взаимодействия с учениками зачастую не способны анализировать сложившиеся ситуации и рефлексировать по поводу смысла и ценностей собственных профессиональных действий, своих установок на восприятие ученика, своего отношения к нему как к реальному человеку. И как следствие этого – отсутствие готовности корректировать собственные действия и поступки.

Анализ результатов выявил статистически значимые различия по трем категориям: *цели педагогической деятельности, образ ребенка, способы коррекции поведения детей.*

Представления учителей начальной школы, использующих фронтальную форму об-

учения, по категории «Цели педагогической деятельности» более авторитарны, чем представления учителей, использующих индивидуальную форму обучения (0,67 и 0,60; $p < 0,01$). Это может быть связано с тем, что при индивидуальной форме обучения учитель ориентируется на цели развития личности, на способности и интересы каждого ученика в отдельности. Выяснилось, что представления учителей начальной школы, использующих фронтальную форму обучения, об «образе ребенка» более авторитарны (0,73 и 0,63; $p < 0,01$), чем представления учителей, использующих индивидуальную форму обучения. При этом отношение к ученику как к субъекту в процессе учебного взаимодействия в очень малой степени характерно для учителей, использующих фронтальную форму обучения. Характерным является объектное отношение. Это свидетельствует о большей готовности учителей, использующих индивидуальную форму обучения, уважительно относиться к интересам, запросам, личностным особенностям ученика, учитывать точку зрения ученика, а следовательно, предоставить ему определенную свободу выбора. Значимые различия были получены по категории «Коррекция поведения» детей (0,73 и 0,60; $p < 0,01$). Это может говорить о том, что педагоги, работающие фронтально, чаще выбирают авторитарные способы коррекции поведения учеников, жестко пресекают, останавливают нежелательное поведение, что может приводить ко множеству конфликтных ситуаций с детьми.

Педагоги, работающие индивидуально, выбирают и другие средства (объяснение, договор), относясь к запрету как крайнему методу.

В категорию «Средства педагогической деятельности» были включены полярные представления педагогов о необходимости опираться при выборе конкретных форм и методов образования на интеллектуальную, эмоциональную и социальную позицию ребенка. В результате индекс авторитаризма по данной категории у учителей, использующих фронтальную форму обучения, оказался незначительно больше, чем у учителей, использующих индивидуальную форму обучения (0,64 и 0,61). Различия статистически не значимы.

Дополнительно для изучения содержания целей и задач педагогической деятельности учителя нами был использован контент-анализ ответов на открытый вопрос анкеты Е.Г. Юдиной: «Самая главная задача, которая стоит перед учителем, это – ...».

Результаты представлены в табл. 2.

Лишь 12,2% учителей, использующих фронтальную форму обучения, считают своей главной задачей формирование у учащихся умения *самостоятельно учиться*. В индивидуальной форме обучения таких учителей было выявлено в 2,5 раза больше – 31,7%. Это говорит о том, что значения, смыслы, ценности развития ученика как субъекта учебной деятельности в большей степени осознаются педагогами в индивидуальной форме обучения.

Таблица 2

Результаты контент-анализа, %

№ п/п	Главная задача педагогической деятельности	Форма обучения	
		фронтальная	индивидуальная
1	Научить учиться	12,2	31,7
2	Развитие личности учащегося	17,1	36,6
3	Вооружить знаниями, умениями, навыками	26,8	17,1
4	Воспитание и обучение	9,8	7,3
5	Не ответили на вопрос либо ограничились неопределенными высказываниями	34,1	7,3

Развитие личности учащегося как главную цель обучения выделяют 17,1% учителей, работающих фронтально. Среди учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, таких специалистов в 2 раза больше – 36,6%. Это может быть связано с тем, что в индивидуальном контакте с учеником учитель воспринимает ребенка как развивающуюся личность с присущими ему индивидуальными особенностями, способностями и интересами. Заметим, что «дать ученикам необходимые знания, умения, навыки» считают необходимым 26,8% учителей, работающих фронтально, в то время как среди учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, таких в 1,5 раза меньше – 17,1%.

Не ответили на вопрос либо ограничились неопределенными высказываниями относительно главной задачи учителя («Выжить», «Не навредить», «Реализовать» и т. п.) 34,1% учителей, использующих фронтальную форму обучения. Если считать, что учитель занимает ту или иную позицию, исходя из задач обучения, то у этой группы учителей профессиональная позиция вообще не сложилась. Среди учителей, использующих индивидуальную форму обучения, не ответивших на вопрос, выявлено в 5 раз меньше – 7,3%.

Если рассматривать механизм функционирования профессиональной позиции учителя, то можно отметить, что она никому не дается в готовом виде. Профессиональная позиция появляется как результат процесса самоопределения учителя в ценностях и смыслах педагогического взаимодействия (субъективный компонент), а затем выбора и овладения средствами реализации выработанного смысла (объективный компонент).

Фронтальная форма обучения, как правило, предполагает работу учителя со всеми учащимися класса в едином темпе по одной программе, которую необходимо освоить за строго определенное время. Как показало наше исследование, учителя, работающие во фронтальной форме обучения, чаще выбирают учебно-образовательные цели (усвоение школьниками определенной суммы знаний, умений и навыков), ориентированные на всех учащихся класса. Значимость интересов и проблем школьников, отношение к учени-

ку как к равноправному партнеру, ориентация на развитие ученика как субъекта учебной деятельности не входит в приоритетные ценности такого учителя. Поэтому педагог часто использует и соответствующие средства: трансляцию, репродукцию. Говорить о возможных вариантах выбора средств реализации своих целей, ценностей не приходится. Поэтому, заняв определенную позицию, учитель, как правило, придерживается ее долгое время.

При индивидуальной форме обучения в тесном взаимодействии ученик начинает представляться учителю как реальный человек со своими индивидуальными и возрастными особенностями, а не «идеальный» образ, который пытаются получить, стараясь разными способами «совместить» реально го ребенка с «идеальным». В сознании учителя происходит активизация рефлексивного ресурса, принятие необходимости изменения своего отношения к ребенку, переосмысление структурных компонентов своей позиции: меняется образ ребенка, переосматриваются цели педагогической деятельности, средства коррекции поведения детей. Происходит профессиональная трансформация, связанная с изменением установок в отношении учеников.

В ситуации постоянного выбора подходящих средств и способов взаимодействия с ребенком, учитывающих индивидуальные потребности и возможности ребенка, профессиональная позиция становится востребованной – как инструмент внутреннего обусловливания действий учителя. Появляется возможность строить свою профессиональную позицию в качестве партнера. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам обучающихся, включающим «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [10, с. 9]. Без партнерской позиции, которую должен занять педагог по отношению к ученику в разных формах обучения, достижение таких результатов будет вряд ли возможным.

Литература

1. Востоква Е.В. Формы обучения: категория дидактики и предметных методик // Педагогика. 2002. № 4.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
3. Митина Л.М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
5. Новиков А.М. Методология образования. М., 2006.
6. Резапкина Г.В. Психологический портрет учителя // Школьный психолог. 2006. № 6.
7. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Психологическая наука и образование. 2010. № 1.
8. Слостенин В.А., Исаев И.Ф. и др. Педагогика: Учеб. пособие. М., 2002.
9. Сочень Л.Т. Влияние профессиональной позиции педагога на уровень самостоятельности учащихся: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
10. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. М., 2009. Электронная версия: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.
11. Юдина Е.Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство // Теория и практика развивающего образования в школе В.В. Давыдова. По материалам Юбилейной конференции, посвященной 75-летию В.В. Давыдова. М., 2007.
12. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: Опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование. 2001. № 1.

Comparative analysis of teacher's professional position in different types of training

S. V. Alekhina,

PhD in Psychology, Head of Institute of Integrated (Inclusive) Education Problems, Moscow State University of Psychology and Education

S. M. Dmitrieva,

PhD Student, Chair of Educational Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education; Educational Psychologist, Secondary School № 3, Protvino

This research analyses the professional position of primary school teacher in different forms of education. The hypothesis proposed that teacher's professional position reflected in teacher's priority values will be different in frontal and individual forms of training. Regular primary school teachers from Moscow and Moscow region participated in the study. All teachers used frontal or individual form of training in their classwork. The peculiarities of professional position content were examined in the study as well as teachers' attitudes which impact their practical actions towards their students. The article presents an analysis of the revealed differences in pedagogical aims, teachers' perceptions of the child image and the ways of children behavior correction. The functioning mechanism of teacher's professional position in frontal and individual forms of training is considered. It is revealed that the individual form of training is a factor and a source of such pedagogical activity content that makes the teacher a student's partner.

Keywords: teacher's professional position; frontal and individual forms of training; priority values; self-esteem; authoritarianism index.

References

1. Vostokova E.V. Formy obuchenija: kategorija didaktiki i predmetnyh metodik // Pedagogika. 2002. № 4.
2. Markova A.K. Psihologija truda uchitelja. M., 1993.
3. Mitina L.M. Nuzhen li shkole uchitel'? Psihologicheskie problemy professional'nogo razvitija pedagoga // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2008. № 2.
4. Mitina L.M. Uchitel' kak lichnost' i professional. M., 1994.
5. Novikov A.M. Metodologija obrazovanija. M., 2006.
6. Rezapkina G.V. Psihologicheskij portret uchitelja // Shkol'nyj psiholog. 2006. № 6.
7. Rubcov V.V. Psihologo-pedagogicheskaja podgotovka uchitelja dlja novej shkoly // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2010. № 1.
8. Slastenin V.A., Isaev I.F. i dr. Pedagogika: Ucheb. posobie. M., 2002.
9. Sochen' L.T. Vlijanie professional'noj pozicii pedagoga na uroven' samostojatel'nosti uchihsja: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2000.
10. Federal'nyj Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshego obrazovanija. Utverzhen prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 6 oktjabrja 2009 g. M., 2009. Jelektronnaja versija: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.
11. Judina E.G. Pozicija pedagogov: avtoritarizm i partnerstvo // Teorija i praktika razvivajushego obrazovanija v shkole V.V. Davydova. Po materialam Jubilejnoj konferencii, posvjashennoj 75-letiju V. V. Davydova. M., 2007.
12. Judina E.G. Professional'noe soznanie pedagoga: Opyt postanovki problemy v sovremenom obrazovanii // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2001. № 1.