

Нина Иннокентьевна Виноградова,
доктор психологических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: vin57@list.ru

Евгения Ивановна Касьянова,
доктор философских наук, доцент,
Забайкальский институт железнодорожного транспорта
(Чита, Россия), e-mail: qn@zab.meqalink.ru

Сравнение механизмов решения диагностико-проблемных и стратегических задач учителями разных уровней продуктивности деятельности

Автор анализирует психологические механизмы развития профессионализма учителей начальной школы. Критерием оценивания уровня развития профессионализма выступил уровень универсальных учебных действий школьников. Анализ причин эффективного развития профессионализма осуществлён в процессе сравнения способов высоко-, достаточно, средне- и малопродуктивной деятельности учителей. Применение метода «Парное сравнение» (в модификации Н. В. Кузьминой) позволяет распределить педагогов по уровням эффективности развития профессионализма. Анализ и систематизация наиболее проблемных задач позволили автору выделить систему задач, решение которых обеспечивает эффективное формирование универсальных учебных действий школьников. Она включает 9 групп задач. Сравнительно-сопоставительный анализ взаимосвязи между проявлениями разных уровней развития профессионализма и качеством решения задач, связанных с обеспечением познавательного саморазвития школьников, даёт возможность выделить механизмы продуктивного решения таких задач. Установлено, что наибольшие проблемы средне- и малопродуктивные учителя испытывают при решении диагностико-проблемных и стратегических задач. Диагностико-проблемные задачи связаны с дифференцированием затруднений, возникающих у школьников при освоении здоровосберегающего варианта самообразовательного действия, а также с выделением доминантных звеньев в таких затруднениях. Стратегические задачи связаны с умением создавать условия для развития у школьников мотивации самообразования не только на ближайшую, но и на отдалённую перспективу. Автором установлено, что решение малопродуктивными педагогами диагностико-проблемных и стратегических задач, обеспечивающих познавательное саморазвитие младших школьников, значимо влияет на становление профессионализма.

Ключевые слова: профессионализм учителя, психологические механизмы становления профессионализма учителя, универсальные учебные действия, продуктивное решение профессиональных задач, содействие школьникам в познавательном саморазвитии, диагностико-проблемные задачи, стратегические задачи.

Nina Innokentievna Vinogradova,
Doctor of Psychology, Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: vin57@list.ru
Yevgenia Ivanovna Kasyanova,
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Zabaikalsky Railway Transport Institute
(Chita, Russia), e-mail: qn@zab.meqalink.ru

Comparing Mechanisms for Solving Diagnostic, Problematic and Strategic Tasks by the Teachers with Different Levels of Productivity

The author analyses the psychological mechanisms for developing primary school teachers' professionalism. The criterion for evaluating the level of professionalism is the pupils' level of universal educational activities. The analysis of the determinants of the effective professionalism formation is accomplished in the process of comparing the methods of highly productive, sufficiently productive, medium-productive and low-productive teachers' work. The application of the method of "paired com-

parison” (as modified by N. V. Kuzmina) allows grouping teachers according to the levels of professional formation efficiency. The analysis and systematization of the most problematic tasks allow the author to provide a system of tasks to ensure the effective development of schoolchildren’s universal educational activities. The system includes 9 groups of tasks. A comparative analysis of the interconnection between the displays of different professionalism formation levels and the quality of the solution of the tasks related to the provision of schoolchildren’s cognitive self-development makes it possible to identify the mechanisms of productive solutions of this kind of problems. Teachers with medium and low productivity have the greatest problems when solving diagnostic, problematic and strategic tasks. Diagnostic and problematic tasks are connected with the differentiation of difficulties that pupils face during the period of the development of the health-protecting variant of the self-educational action as well as with the release of dominant units in these difficult situations. Strategic tasks are related to the ability to create facilities for the development of the pupils’ motivation to self-education not only for the immediate but for the long-term perspective. The author finds that low-productive teachers’ solution of diagnostic, problematic and strategic tasks that provide cognitive self-development of younger schoolchildren affects significantly the formation of professionalism.

Keywords: teacher’s professionalism, psychological mechanisms for forming teachers’ professionalism, universal educational activities, productive solution of professional tasks, supporting pupils in their cognitive self-development, diagnostic and problematic tasks, strategic tasks.

Реализация в начальной школе стандартов второго поколения сопряжена с формированием базовых личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий школьников. Их формирование обеспечивает успешное познавательное саморазвитие учеников на всех последующих этапах обучения. Достижение требований стандарта требует от учителей высокого уровня развития профессионализма. Однако не все учителя осознают резервы своего профессионализма, логику мобилизации его компонентов, необходимых и достаточных для обеспечения познавательного саморазвития школьников. Задача эффективного становления профессионализма учителей предполагает углублённый анализ психологических механизмов его развития в группе учителей, которые стабильно обеспечивают здоровьесберегающие варианты познавательного саморазвития всех категорий учащихся класса.

Мы рассматривали качество сформированных универсальных учебных действий школьника как объективный критерий, позволяющий оценить уровень становления профессионализма учителей. Его применение позволяет дифференцировать учителей по уровням продуктивности деятельности.

В связи с чрезвычайной сложностью качественного анализа процесса становления профессионализма учителя [8; 9; 10; 11], невозможностью математической формализации решения такой задачи была применена методика «Парное сравнение» (в модификации Н. В. Кузьминой, 1980 г.). С её помощью удалось распределить выборочную совокуп-

ность (355 чел., 2010 г.) по уровням эффективности содействия школьникам в становлении универсальных учебных действий. В качестве экспертов выступили учителя русского языка, математики, биологии среднего звена школы, завучи школы 1 ступени, руководители районных методических объединений учителей начальной школы. В результате выделились следующие группы: высокопродуктивные учителя (ВПУ) – 6,8 % от общей выборки; достаточно продуктивные достигающие (ДПУ) – 31,6 %; среднепродуктивные адаптивные (СПУ) – 50,4 %; мало продуктивные регрессивные (МПУ) – 16,5 %.

Обозначение детерминант эффективного становления профессионализма педагогов начальной школы потребовало аналитического сравнения механизмов высоко-, достаточно, средне- и малопродуктивной деятельности учителя.

Сравнительно-сопоставительный анализ взаимосвязи между проявлениями разных уровней становления профессионализма учителя и качеством решения задач по содействию школьникам в становлении универсальных учебных действий позволяет выделить механизмы продуктивного решения таких задач. Систематизация наиболее проблемных задач (в оценках высокопродуктивных педагогов) дала возможность сконструировать систему задач, решение которых обеспечивает эффективное содействие школьнику в познавательном саморазвитии. Она включает 9 основных блоков, каждый из которых представляет подсистему необходимых и достаточных задач разных классов:

1. Задачи предварительной ориентации в качестве становления профессионализма по результатам оценивания уровня готовности школьников к познавательному саморазвитию в предыдущем образовательном цикле.

2. Диагностико-проблемные задачи, связанные с рефлексией образа продуктивного профессионального действия на базе анализа модели готовности школьника к эффективному самообразованию.

3. Поиск альтернативных вариантов становления профессионализма в процессе отбора природосообразных для каждого школьника форм познавательного самообразования на основе оценки их эффективности в соответствии с принятыми критериями.

4. Выдвижение «сверхзадач» в становлении профессионализма через соизмерение Я-идеального и Я-реального в каждом 4-летнем образовательном цикле и в целостном профессиональном маршруте.

5. Разработка тактических задач, связанных с планированием собственных действий, мобилизующих школьника на непрерывный самоконтроль познавательных действий.

6. Решение оперативных задач, связанных с рефлексией и отбором конкретных методов

и приёмов обучения отдельным разделам программы, конструирования специфических ситуаций, позволяющих школьнику в условиях «предельной трудности» (Л. В. Занков) быстро, экономно, творчески осуществлять самообразовательные действия.

7. Задачи согласования последовательности совместных действий с родителями, организующими и контролирующими качество познавательной деятельности ребёнка во внеучебный период.

8. Задачи гармоничного согласования и разведения собственных управленческо-контролирующих действий и самообразовательно-самоконтролирующих действий ученика.

9. Оценка качества становления профессионализма в данном образовательном цикле соответствии с показателями качества самообразовательных действий школьников.

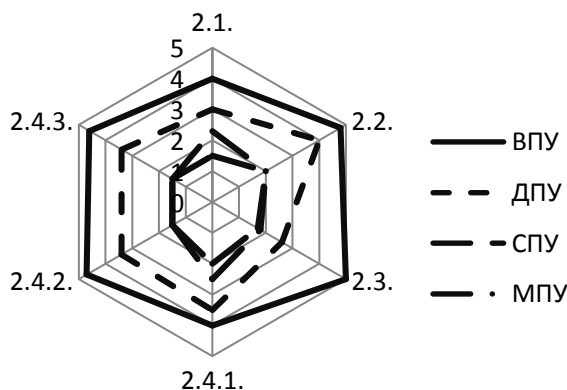
Остановимся на сравнительном анализе качества решения педагогами разных уровней продуктивности труда диагностико-проблемных задач. Значимые отличия в качестве решения учителями таких задач представлены в табл. 1.

Таблица 1

Различия в качестве решения диагностико-проблемных задач педагогами разных уровней продуктивности труда

<i>Качество решения задач диагностико-проблемного блока педагогами разного уровня продуктивности</i>	<i>Средний балл</i>	<i>t-критерий Стьюдента (между ВПУ и ДПУ) N = 129 R = 1,980 P < 0,05</i>	<i>t-критерий Стьюдента (между ВПУ и СПУ) N = 192 R = 1,972 P < 0,05</i>	<i>t-критерий Стьюдента (между ВПУ и МПУ) N = 78 R = 2,003 P < 0,05</i>
Высокий уровень	4,94	2,07	2,19	2,31
Достаточный уровень	2,95	-	-	-
Средний уровень	2,17	-	-	-
Малопродуктивный уровень	1,14	-	-	-

Закономерные зависимости между качеством содействия школьникам в познавательном саморазвитии и среднегрупповыми оценками решения отдельных задач диагностико-проблемного блока отражены на рис. 1.



Задачи диагностико-проблемного блока:

2.1. Мониторинг качества рассогласования между показателями готовности к познавательному саморазвитию на начало учебного года и динамикой становления самообразовательных действий.

2.2. Сравнение динамики взаимопереходов психических состояний ребёнка в недельном учебном цикле.

2.3. Установление причинно-следственных зависимостей между проявлениями когнитивно-коммуникативного, мотивационно-волевого и действенно-практического блоков готовности к самообразованию.

2.4.1. Выявление многообразных проявлений соотношения показателей когнитивно-коммуникативного и мотивационно-волевого блоков готовности школьников на репродуктивно-тормозящем уровне.

2.4.2. Анализ фактов низкого уровня развития когнитивно-коммуникативного блока и высокого уровня сформированности мотивационно-волевого блока готовности и их обратного соотношения.

2.4.3. Осмысление сущности соотношения проявлений высокого уровня развития мотивационно-волевого и когнитивно-коммуникативного блоков готовности школьников к самообразовательной деятельности по отдельным образовательным областям.

Рис. 1. Зависимости между уровнями продуктивности педагогической деятельности и качеством решения задач диагностико-проблемного блока

Анализ рис. 1 показывает наличие достоверных отличий в качестве решения ВПУ и ДПУ задачи 2.3, связанной с распознаванием причин инволюционных процессов, блокирующих эффективное познавательное саморазвитие школьников.

Уровень решения задач данного блока выявлялся в соответствии со следующими показателями: диагностика качества превращения школьником учебной задачи в цель учебного действия; владение «точечной диагностикой» уровня усвоения нового понятия; выделение сильных и слабых сторон организации школьником самообразовательной операции; моделирование механизмов «выращивания» слабого звена самообразовательного действия при опоре на сильные; выделение информационных средств разной модальности, стимулирующих становление проблемного самообразовательного действия.

Качество диагностирования учителем механизмов «первоначальной учебной ориентировки» школьника, т. е. умения вычленять учебную задачу и превращать её в цель собственной деятельности, обуславливает уровень информационно-ценностного моделирования зависимостей в специфичной для каждого ученика системе фонема-графема. Решение таких задач сопряжено с выделением дифференцированных сложностей зрительного, слухового, моторного восприятия учеником смысла учебного задания [1; 3; 4; 6].

Анализ способов решения ВПУ таких задач показывает, что они «схватывают» все предметы, зоны, события воспринимаемые учениками, а не только те, на которые ориентирован сам учитель. Это позволяет им «точно» диагностировать качество становления самообразовательного действия ученика на уровне понимания им смысла учебного задания. Как правило, ВПУ не могут детально описать последовательность своих действий, отмечая, что они «интуитивно видят проблему». Возможно, высокий уровень диагностической интуиции складывается благодаря способности выстраивать зрительный образ проблемного звена операций самообразования в составе развёрнутого речевого акта школьника. Это позволяет сосредоточиться на причинах возникновения нарушения, вычленять структуру дефекта, т. е. устанавливать, на каком уровне психической организации соответствующей операции произошло нарушение и в каком его звене. Такие действия дают возможность мысленно отвлечься, т. е. исключить из диагностической задачи многочисленные сопутствующие, второстепенные факторы как «побочные шумы», заслоняющие истинную причинность проблемы. В процессе

непрерывного, многоаспектного наблюдения, «опробывания» совместно выполняемых познавательных действий учителя вычлениют совокупность трудностей, блокирующих формирование эффективного самообразовательного действия ребёнка.

В процессе бесед с ВПУ было выяснено, что при систематизации наиболее часто встречаемых трудностей становления самообразовательного действия школьника на первую позицию они ставят трудности переработки ребёнком слухоречевой и зрительно-вербальной информации. Далее называются трудности сниженной работоспособности, колебания внимания, слабости мнемических процессов, недостаточности сформированности речи, недостаточности развития функций программирования, зрительно-пространственные трудности. Такие трудности находят подтверждение в выводах нейропсихологов о частоте парциальных слабостей отдельных психических функций и их компонентов у младших школьников [2].

Наблюдения за способами решения учителями-мастерами задач, связанных с осмыслением, первичным запоминанием школьником способов действий и взаимосвязей в новом объекте, позволили выделить алгоритм создания педагогом информационно-ценностных моделей (образов) наиболее проблемных операций самообразования.

Продуктивное решение диагностических задач позволяет педагогу осуществлять эффективное «выращивание» проблемного, слабого звена при опоре на сильные звенья в процессе совместной деятельности. Мастер ставит перед учеником «поильную» учебную задачу, мотивирует к её выполнению и прини-

мает участие в выполнении. Затем постепенно берёт на себя функции слабого звена и постепенно передаёт её ребёнку. Он намеренно конструирует учебные задачи «вокруг» слабого звена и оказывает детям дифференцированную подсказку, позволяющую выполнить функцию слабого звена.

Последовательность этапов решения ДПУ диагностических задач соответствовала развёрнутой схеме продуктивного диагностирования, однако общая стратегия выбора вариантов решения задачи была «размыта». Это усложняло прогнозирование и «растягивало» период выявления причинных звеньев в проблемном самообразовательном действии школьника.

СПУ и МПУ, как правило, применяли свёрнутый вариант схемы решения диагностической задачи, вычленив не более двух её этапов, что обуславливало отсутствие или минимальное количество предположений относительно причин возникновения препятствий в становлении эффективных самообразовательных действия школьников. Предъявление им схем классифицированных причин возможных трудностей развития у школьников самообразовательных действий помогало выделить причинное звено несформированного действия.

Анализ табл. 1 показывает, что благодаря высокой продуктивности труда решение диагностико-проблемных задач (средние показатели качества их решения ВПУ-4,92) обеспечивается высокий уровень профессиональной компетентности учителя.

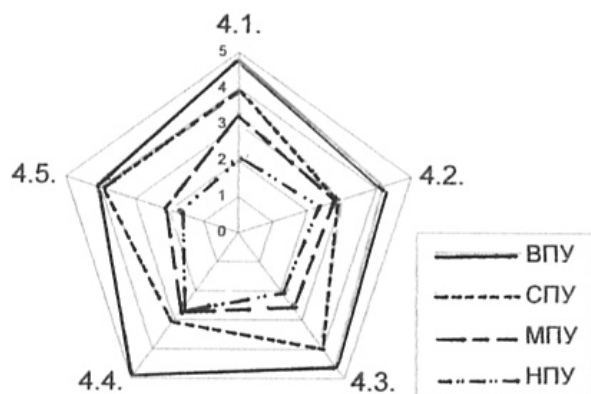
В процессе исследования были обнаружены значимые отличия в качестве решения учителями стратегических «сверхзадач» становления профессионализма, объединённых в 4-й блок (см. табл. 2).

Таблица 2

Отличия в качестве решения учителями разного уровня продуктивности стратегических «сверхзадач»

<i>Качество решения задач стратегического блока педагогами разного уровня продуктивности</i>	<i>Средний балл</i>	<i>t-критерий Стьюдента (между ВПУ и ДПУ) N = 129 R = 1,980 P < 0,05</i>	<i>t-критерий Стьюдента (между ВПУ и СПУ) N = 192 R = 1,972 P < 0,05</i>	<i>t-критерий Стьюдента (между ВПУ и МПУ) N = 78 R = 2,003 P < 0,05</i>
Высокопродуктивные	4,65	2,17	2,19	2,25
Достаточнопродуктые	3,32	-	-	-
Среднепродуктивные	2,72	-	-	-
Малопродуктивные	1,99	-	-	-

Закономерные зависимости между качеством содействия педагогами разных уровней продуктивности познавательному саморазвитию школьников и среднегрупповыми оценками решения стратегических задач представлены на рис. 2.



Стратегические задачи становления профессионализма в перспективах отдельных образовательно-функциональных циклов:

4.1. Прогнозирование вариантов горизонтальной и вертикальной интеграции содержания учебных предметов, синтеза всех видов учебной и внеучебной деятельности младшего школьника.

4.2. Определение необходимых и достаточных, объективных и субъективных условий, обеспечивающих становление эффективных форм самообразования и самоконтроля для каждого варианта соответствующей готовности школьника в зоне ближайшего развития.

4.3. Построение модели возможного обогащения самообразовательной и самоконтрольной деятельности ребёнка по отдельным образовательным областям, включающей механизмы компенсаторных замещений.

4.4. Прогнозирование развития познавательных интересов, состояний.

4.5. Определение необходимых и достаточных условий, обеспечивающих формирование представлений ребёнка о процессе выполнения учебного действия.

Рис. 2. Зависимости между уровнями продуктивности педагогической деятельности и качеством решения стратегических задач

Обнаруженные достоверные различия между ВПУ и ДПУ при решении задачи 4.4 (см. табл. 3) указывают, что наиболее проблемная область в прогнозировании эффективных состояний готовности школьника к самообразованию связана с проектированием развития познавательных интересов.

Таблица 3

Различия между ВПУ и ДПУ при решении задачи 4.4

Группы учителей	Средний балл решения задачи 4.4	t-критерий Стьюдента (между ВПУ и ДПУ) N = 129, R = 1,980, P < 0,05
ВПУ	4,93	2,01
ДПУ	3,16	-

Сравнение эффективности способов решения педагогами задачи 4.4 осуществлялось в соответствии со следующими показателями: ранжирование учащихся по уровням сформированности интереса к определённым областям познания; моделирование интересов школьников в расчёте на каждый учебный год и на более отдалённую перспективу; владение техникой перевода познавательных интересов с низкого уровня на более высокий; «улавливание» темпов эффективного развития интересов.

Качество управления педагогом формированием познавательных интересов школьников (ведущих мотивов развития самообразовательных действий) составляет важный резерв совершенствования профессионализма. Основу управления составляет умение создавать условия для пробуждения у учащихся мотивации самообразования не только на ближайшую, но и на отдалённую перспективу.

Анализ качества обеспечения мотивационной «включённости» школьников в «улавливание» смыслового содержания учебного задания, показал, что мастера владеют технологией перевода интереса из состояния кратковременного активного включения в процесс распознавания смысла задания в состояние долгосрочной любознательности в области выбора способов его выполнения. Следующий этап связан с переводом любознательности в состояние устойчивой потребности проявлять разные варианты творчества в области слушания-говорения-чтения-письма.

Системное возбуждение таких состояний резко расширяет область понимания учеником смысла способа действия. При этом осуществляется энергетическая активизация подструктур мотивационно-волевого блока готовности школьника к познавательному саморазвитию,

обеспечивающих «переключение эмоций с режима блокировки учебной информации на режим энергетической подпитки» [12].

Активизация учителем устойчивых состояний заинтересованности способствуют становлению высокой избирательности мышления учащихся, ориентации «проницательности ума» на те свойства объектов, которые позволяют эффективно применять определённые способы учебного действия, а также целенаправленной фильтрации учебной информации. В результате формируется устойчивая познавательная позиция ученика, т. к. происходит переориентация внутренних структур соответствующей готовности школьника на активное осмысленное проектирование собственной системы эффективных самообразовательных действий.

Продуктивная соорганизация действий учителя по последовательному усложнению психических состояний заинтересованности школьника раскрывает механизм «самогенерации» действий самообразования (рис. 3).

Педагоги-мастера при проектировании процесса преобразования отдалённых мотивационных установок ребёнка в устойчивую потребность самообразования опираются на логику взаимосвязи определённых опознавательных действий – видения, слушания как базовых психофизиологических оснований самообразования. Отдельные познавательные потребности школьника преобразуются в системообразующую структуру продуктивной внутренней мотивации к самообразованию, когда ситуации содействия адекватны качеству мотивационных установок.

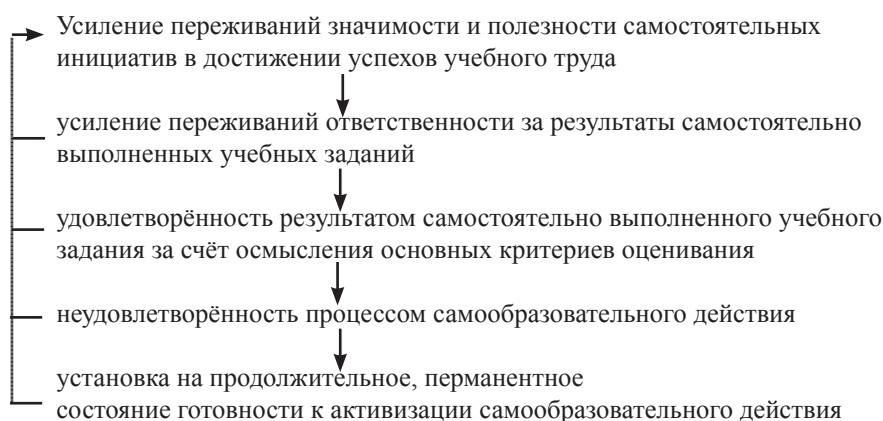


Рис. 3. Алгоритм становления познавательного интереса ученика к самообразованию

Продуктивное прогнозирование мастерами развития познавательных интересов учащихся осуществляется на базе мониторинга качества их сформированности по всем образовательным областям. Педагоги легко ранжируют учащихся по уровням сформированности интереса к определённым областям познания, вычленивают ведущие склонности и увлечения детей, определяют перспективы их развития. Они владеют большим арсеналом средств стимуляции интересов, применяя их в соответствии с потребностью педагогической ситуации.

В большинстве случаев ДПУ и СПУ правильно определяют место интереса в структуре готовности школьника к познавательному саморазвитию, однако СПУ испытывают большие трудности в планировании системы средств активизации интереса. Они не учитывают объективных закономерностей развития творче-

ских способностей школьников, кроме того, им свойственен уровень житейского предвидения в прогнозировании направленности становления познавательных интересов школьников.

МПУ в большинстве ситуаций не акцентируют внимание на целенаправленном изучении познавательных интересов школьников. Они эксплуатируют естественно доминирующую в данном возрасте познавательную активность учеников, не прогнозируя путей её дальнейшего совершенствования. Такие педагоги не дифференцируют средства индивидуального стимулирования интересов детей с разными типами нервной системы, темпами обучаемости и т. д. В их суждениях доминирует убеждённости в том, что большинство слабоуспевающих школьников пассивно и лениво, им свойственно сопротивление любым формам познавательной саморазвития.

Выделим два варианта стратегий МПУ при решении задач управления познавательными интересами учащихся (рис. 4). Анализ динамики становления познавательных интересов учащихся среднего звена школы (выпускников учителей-мастеров) подтверждает, что умение управлять познавательными ин-

тересами детей выступает значимым фактором, стимулирующим становление профессионализма. Нами выявлено, что доминантой при решении стратегических задач выступает компетентность учителя в механизмах интенсификации развития познавательных интересов школьников.

<i>Жёсткий вариант стратегии учителя</i>	<i>Мягкий вариант стратегии учителя</i>
Он построен на игнорировании познавательных интересов детей и их родителей. Высокие показатели обученности учеников обеспечиваются угрозами, тотальным контролем, наказаниями	Он предполагает удовлетворение ближайших интересов школьников, стремление избежать проблемных ситуаций, использование псевдодемократических форм общения
<i>Последствия жесткого варианта</i>	<i>Последствия мягкого варианта</i>
У детей раскоординируются функциональные системы организма, наблюдаются дисфункции пищеварительной системы, общего обмена веществ, кровообращения [5], проявляется познавательный нигилизм, антагонизм требованиям педагога, наличие воинственных объединений в классе	Наблюдается выраженная антипатия и безразличие учащихся к процессу учения, ориентация на репродуктивные способы познания

Рис. 4. Варианты стратегий МПУ при решении задач управления познавательными интересами учащихся

Обобщение полученных эмпирических данных и результатов сравнительного анализа качества решения ВПУ отдельных профессио-

нальных задач позволяет вычленить область наиболее проблемных задач для большинства педагогов (табл. 4).

Таблица 4

Связь общей продуктивности педагогической деятельностью с решением профессиональных задач

	<i>Средние показатели качества решения высокопродуктивными учителями блоков задач содействия познавательному саморазвитию школьников</i>								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Высокопродуктивные учителя	0,611	0,774	0,486	0,593	0,432	0,525	0,415	0,417	0,421

$R = 0,404 \quad p < 0,05$

Анализ данных показывает, что связь общей продуктивности педагогической деятельности с решением диагностико-проблемных задач наиболее устойчива. Решение задач, связанных с дифференцированием затруднений, возникающих у школьников при освоении определённого самообразовательного действия, а также с вы-

делением доминантных звеньев в таких затруднениях, обуславливает продуктивное решение системы профессиональных задач.

Таким образом, чем эффективнее педагог диагностирует проблемные звенья самообразовательного действия школьника, тем интенсивнее процесс становления его профессионализма.

Список литературы

1. Анисимов О. С. Акмеология мышления. М.: Наука, 1997. 418 с.
2. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии: нейропсихологический аспект // Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 101–111.
3. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: Университет, 1983. 183 с.
4. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
5. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология. М.: Академия, 2010. 320 с.
6. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безрукова М. М. Психофизиология ребенка: психофизиологические основы детской валеологии. М.: Владос, 2000, 144 с.
7. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Л., 1980. 153 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 126 с.
9. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994. 241 с.
10. Психология и педагогика / под ред. К. А. Абульхановой-Славской, М. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. М.: Совершенство, 1998. 320 с.
11. Профессиональная деятельность молодого учителя / под ред. С. Г. Вершловского, Л. И. Лесиной. М., 1982. 123 с.
12. Шадриков В. Д. Проблемы систематогенеза профессиональной деятельности. М.: Логос, 2007. 189 с.

Spisok literatury

1. Anisimov O. S. Akmeologija myshlenija. M.: Nauka, 1997. 418 s.
2. Ahutina T. V. Zdorov'esberegajuvie tehnologii: nejropsihologicheskiy aspekt // Voprosy psihologii. 2002. № 4. S. 101–111.
3. Bogojavlenskaja D.B. Intellektual'naja aktivnost' kak problema tvorchestva. Rostov n/D: Universitet, 1983. 183 s.
4. Bodrov V. A. Psihologija professional'noj prigodnosti: ucheb. posobie dlja vuzov. M.: PER SJe, 2001. 511 s.
5. Dubrovina I. V., Danilova E. E., Prihozhan A. M. Psihologija. M.: Akademija, 2010. 320 s.
6. Dubrovinskaja N. V., Farber D. A., Bezrukova M. M. Psihofiziologija rebenka: psihofiziologicheskie osnovy detskoj valeologii. M.: Vlados, 2000, 144 s.
7. Kuz'mina N.V. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovanija. L., 1980. 153 s.
8. Markova A.K. Psihologija professionalizma. M., 1996. 126 s.
9. Mitina L.M. Uchitel' kak lichnost' i professional. M., 1994. 241 s.
10. Psihologija i pedagogika / pod red. K. A. Abul'hanovoj-Slavskoj, M. V. Vasinoj, L. G. Lapteva, V.A. Slastenina. M.: Sovershenstvo, 1998. 320 s.
11. Professional'naja dejatel'nost' molodogo uchitelja / pod red. S. G. Vershlovskogo, L. I. Lesihinoj. M., 1982. 123 s.
12. Shadrikov V. D. Problemy sistematozeneza professional'noj dejatel'nosti. M.: Logos, 2007. 189 s.

Статья поступила в редакцию 05.04.2012 г.