

## ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ

УДК 37.015.4:371.134:371.123

### АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА СВІДОМІСТЬ ВЧИТЕЛЯ» В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМАТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ

**Н.Ф. Шевченко,**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності  
Запорізького національного університету

**О.І. Чепішко,**

аспірантка кафедри практичної психології  
Запорізького національного університету

*У роботі представлено результати теоретичного аналізу проблеми професійної свідомості вчителя й сучасний стан її дослідження. Проаналізовано складові педагогічної праці: педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя. Розглянуто особливості професійної свідомості вчителя. Здійснено порівняльний аналіз педагогічного й психологічного підходів до розуміння професійної свідомості вчителя відносно термінології, предмета наукових досліджень і ролі професійної свідомості в життєдіяльності людини.*

**Ключові слова:** професійна свідомість, педагогічна праця, педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя, професійна педагогічна свідомість, професійна свідомість учителя.

*В работе представлены результаты теоретического анализа проблемы профессионального сознания учителя и современное состояние ее исследования. Проанализированы составляющие педагогического труда: педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя. Рассмотрены особенности профессионального сознания учителя. Проведен сравнительный анализ педагогического и психологического подходов к пониманию профессионального сознания учителя относительно терминологии, предмета научных исследований и роли профессионального сознания в жизнедеятельности человека.*

**Ключевые слова:** профессиональное сознание, педагогический труд, педагогическая деятельность, личность учителя, профессиональное педагогическое сознание, профессиональное сознание учителя.

В умовах сучасної соціокультурної й економічної ситуації в Україні суспільство відчуває потребу в педагогові-професіоналі, який здатен будувати професійну діяльність відповідно до цінностей розвитку особистості. Виникає необхідність виходу за межі технологічного розуміння професійної діяльності до сфери психології свідомості, а саме – до дослідження професійної свідомості цілісного суб'єкта-професіонала. Вивчення професійної свідомості вчителя належить до ґрунтовно заявлених (Г.В. Акопов; Н.І. Гусякова; Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький, В.І. Слободчиков; І.Я. Лернер; Є.І. Рогов; Л.В. Римар; Д.В. Ронзін; О.С. Цокур; Ю.М. Швалб), але недостатньо реалізованих напрямів дослідження, у той час як професія вчителя є визначальною в системі освіти та суспільному розвитку.

Окремі аспекти професійної свідомості педагогів-професіоналів і майбутніх вчителів відображено в дослідженнях українських, російських та зарубіжних психологів і педагогів. Так, ученими вивчалось професійно-педагогічне мислення (В.П. Андронов; О.С. Анісімов; Т.П. Дяк; М.М. Кашапов; Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобська; О.А. Орлов); професійно-педагогічна рефлексія (І.Г. Безсонова; А.К. Маркова, О.Г. Мирошник; Т.А. Морозова; В.С. Умнов); професійна самооцінка вчителя (О.М. Анісімова; В.Н. Козієв; М.О. Ларионова; О.В. Мамон; Н.Є. Шафажинська; М.Н. Швецова); професійна самосвідомість учителя (І.В. Вачков; В.Г. Калашников; М.І. Кряхтунов; А.К. Маркова; Л.М. Мітіна); професійна ідентичність учителя (Н.В. Антонова; О.В. Кочкурова; О.В. Куліш; N. Boreham, P. Gray; G. Cattley; J. Sachs;

М. Zembylas); психологічні умови розвитку (С.Г. Косарецький) і механізми становлення (Н.І. Гусякова) професійної свідомості.

Незважаючи на представленість широкого спектру досліджень, у психолого-педагогічних працях недостатньо повно висвітлюється своєрідність професійної свідомості вчителя у зв'язку із специфікою педагогічної праці. Крім того, аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показує, що психологічний та педагогічний підходи до розуміння професійної свідомості вчителя мають певні відмінності між собою стосовно термінології, предмета наукових досліджень і ролі професійної свідомості в життєдіяльності людини, та які мають бути визначені. Означені питання потребують вирішення, адже вивчення особливостей професійної свідомості вчителя дасть змогу, перш за все, удосконалити рівень професійної підготовки й сприятиме підвищенню кваліфікованості фахівців.

**Метою статті** є проведення теоретичного аналізу проблеми професійної свідомості вчителя в контексті проблематики педагогічної праці й висвітлення його результатів.

На теперішній момент виявляється протиріччя між потребою суспільства в учителів, здатному до усвідомлення своєї місії й призначення педагогічної діяльності в сучасному суспільстві, і недостатньою представленістю в педагогічній психології теоретичних підстав для розробки практико-орієнтованих досліджень психологічних чинників професійної свідомості вчителів. Ця обставина вимагає аналізу існуючих і розробки нових підходів до розуміння феномену професійної свідомості суб'єкта педагогічної діяльності.

Незважаючи на важливу роль професійної свідомості в реальному відображенні суті процесу професійного становлення й розвитку фахівця, дослідження цієї категорії почалися відносно недавно, але набувають дедалі більшої актуальності. Професійна свідомість як форма свідомості особистості є багатоаспектним психічним утворенням, яке об'єднує предметно-операціональний (знання, вміння, навички) і мотиваційно-особистісний аспект діяльності, представлений ціннісно-смысловим ставленням фахівця до діяльності та її ключових завдань. Погляди сучасних психологів співпадають у тому, що професійна свідомість може кваліфікуватися як найважливіша категорія, що реально відображає суть процесу професійного становлення й розвитку фахівця та виступає основною умовою якісної професійної діяльності (Г.В. Акопов; Н.О. Кучеровська; М.М. Нечаєв; С.Г. Косарецький; Н.Ф. Шевченко).

Для розуміння своєрідності професійної свідомості вчителя необхідно проаналізувати психологічні характеристики його праці, адже особливості становлення й розвитку «професійних» форм свідомості визначаються психологічним потенціалом – вкладом, який вносить у процес трансформації свідомості людини її входження в цю професію, прийняття завдань, оволодіння змістом, засобами й способами діяльності [12].

Педагогічна праця визначається як складна полісуб'єктна, полімотивована, цілісна психічна реальність [10], адже складається з трьох взаємозв'язаних і взаємодіючих просторів: педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя, які об'єднані єдиним глобальним завданням розвитку особистості учнів. До структури педагогічної діяльності зазвичай відносять три основні компоненти. До першого компоненту належать педагогічні цілі та завдання, з якими вчитель має справу в кожен момент педагогічної діяльності, діапазон яких охоплює як спільні цілі (цілі школи, суспільства), так й оперативні задачі. Другий компонент включає засоби та способи педагогічних дій, при виборі яких для рішення поставлених задач учитель має орієнтуватися на учня як на центральну фігуру педагогічного процесу, на стимулювання психічного (емоційного, інтелектуального, морального) розвитку кожного учня, а також у залежності від індивідуальності дитини, його вікових можливостей й особливостей класу; на створення позитивного емоційно-психологічного клімату, атмосфери живого спілкування; на застосування педагогічних прийомів і способів самореалізації, самоактуалізації, прояву особистісних можливостей у роботі з дітьми. До останнього структурного компоненту педагогічної діяльності належать аналіз й оцінка педагогічних дій, особливість яких у спрямованості вчителя на самого себе.

Відомий український дослідник Ю.М. Швалб, у рамках дослідження феномену цілепокладання, визначає психологічну структуру педагогічної діяльності як перетин трьох складників: ціннісно-цільових установок, системи вимог і системи навчальних змістів. Ціннісно-цільові установки відображають уявлення педагога про необхідний і можливий напрямок і характер змін, що відбуваються на боці дитини в процесі навчання. Співвідношення типу ціннісно-цільових установок і типу організаційно-управлінських вимог не є жорстко заданим і може набувати як гармонійного, так і дисгармонійного характеру. Конкретний спосіб їх співвідношення визначає індивідуально-психологічний стиль педагогічної діяльності. Перетин ціннісно-цільових установок із системою навчальних змістів визначає сферу проектного

педагогічного мислення, а програмово-методична сфера визначається перетином систем навчальних змістів і навчальних вимог [14].

Уся структура праці й система дій учителя визначається його особистістю, яка розвивається й формується в процесі педагогічної (і навчально-педагогічної) діяльності й спілкуванні, у системі суспільних відносин та умовах його життя. У роботах російських психологів і педагогів (В.А. Кан-Каліка; П.Ф. Каптерев; С.В. Кондратьєвої; Н.В. Кузьміної; А.К. Маркової; Л.М. Мітіної; В.Д. Шадрикова) й українських дослідників (С.У. Гончаренка; Н.І. Каліти; І.П. Підласого; В.В. Ягупова та ін.) проблема суб'єктних властивостей учителя, що визначають ефективність педагогічної діяльності, стала предметом спеціального теоретичного та експериментального вивчення.

Проаналізувавши й узагальнивши різноманітні підходи щодо виділення структурних компонентів особистості вчителя, до найбільш значимих із них можна віднести такі:

- професійно-педагогічна спрямованість особистості як особливий клас стосунків, де провідного значення набувають ставлення до дітей, до діяльності, до себе. Професійно-педагогічна спрямованість, на думку В.Г. Маралова, задає нібито «вектор» особистості педагога, у концентрованому вигляді акумулює його мотивацію професійної діяльності [9];

- професійна активність, яка проявляється в системі ціннісно-смислових ставлень до професійно-педагогічної діяльності; у постійному пошуку нових форм, методів, засобів навчання; у знаходженні й ефективному використанні інформації; постійному аналізі на основі рефлексії своєї роботи. Саме за цих обставин професійна активність є важливою умовою розвитку вчителя;

- професійні знання й вміння, які складають зміст професійної підготовки, а саме: знання свого предмета, знання в галузі педагогіки, психології, методики викладання. До спеціальних умінь зазвичай відносять прогностичні, аналітичні, рефлексивні, мобілізаційні, орієнтаційні, комунікативні та перцептивні;

- педагогічні здібності, які характеризують особистісний потенціал педагога, які в найбільш узагальненому вигляді представлені В.А. Крутецьким. Так, ученим було виділено дидактичні здібності (здібності передавати учням навчальний матеріал, роблячи його доступним для дітей; підносити матеріал або проблему ясно й зрозуміло; викликати інтерес до предмета й збуджувати в учнів активну самостійну думку); академічні (здібності, які проявляються в підвищеному інтересі вчителя до галузі певної науки: вчитель стежить за відкриттями, веде дослідницьку роботу у своїй сфері); перцептивні (здібності проникати у внутрішній світ дітей; психологічна спостережливість, пов'язана з розумінням особистості дитини та її психічних станів); мовленнєві (здібності чітко, ясно й послідовно викладати свої думки, насичуючи їх емоційною експресією; володіння культурою мовлення); авторитарні (безпосередній емоційно-вольовий вплив на дітей та вміння на цій основі домагатися дійсного авторитету); комунікативні (здібності до продуктивного спілкування з дітьми; вміння знайти до них підхід і встановити взаємовідносини); педагогічна уява (прогностичні здібності, які виражаються в умінні передбачати результати як своїх дій, так і дій інших та усвідомлено вносити необхідні корективи); розподіл уваги (вміння займатися одночасно різними видами діяльності: вести урок, бачити всіх учнів та прогнозувати хід подальших подій) [7];

- педагогічне мислення (аналітичне, інтуїтивне), як процес виявлення вчителем прихованих властивостей педагогічної дійсності. Указаний процес розгортається при аналізі педагогічних ситуацій – їх порівнянні, класифікації й виявленні причинно-наслідкових зв'язків [11];

- професійна самосвідомість, до структури якої можна віднести усвідомлення вчителем норм, правил, моделей педагогічної професії; формування професійного кредо, концепції вчительської праці; співвідношення себе з деяким професійним еталоном, ідентифікацію; оцінку себе іншими, професійно референтними людьми; самооцінку в когнітивному та емоційному аспектах [10].

Змістом праці вчителя є сприяння психічному розвитку учня, головним «інструментом» якого є педагогічне спілкування з дитиною (психологічна взаємодія), яке, на думку О.О. Леонтєва, виступає не як форма буденної людської взаємодії, а як функціональна категорія [8]. Змістом педагогічного спілкування є обмін інформацією, виховна дія та організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів, де педагог виступає як активатор цього процесу, організовуючи та управляючи ним [6].

Детальніший розгляд процесу професійної взаємодії «Вчитель – Учень» дає змогу побачити певні етапи, перший з яких можна означити як «передкомунікативну» фазу – підготовку вчителя

до певного уроку (підбір матеріалу, планування виду майбутньої діяльності). При цьому свідомість вчителя утримує уявлення про певний клас, окремих учнів (а іноді й їхніх батьків); рівень навченості та вихованості учнів; відомості про стосунки між учнями. Ці уявлення формуються в результаті аналізу ситуації в класі, врахування думки колег, діагностики рівня знань учнів. Інакше кажучи, йде прогнозування майбутньої діяльності, що вкрай важливо, оскільки це допомагає педагогові конкретизувати імовірнісну картину взаємодії й відповідно коригувати методику виховної дії.

Наступний етап взаємодії вчителя з учнями можна охарактеризувати як період початкового контакту – складного процесу пристосування загального стилю спілкування до сьогоднішніх умов уроку або іншого заходу. Подібне встановлення контакту спирається на усвідомлення вчителем стилю власного спілкування з учнями; комунікативну пам'ять; уточнення стилю й конкретизацію суб'єкта спілкування (клас у цілому, група дітей або окремих учнів) у залежності від ситуації в класі та поточних педагогічних завдань.

Саме професійним аспектом педагогічної взаємодії виступає процес педагогічного впливу. При викладенні навчального матеріалу інформація передається вчителем вербально за допомогою мовлення та невербально через міміку і пантоміміку, відбиваючи відчуття, емоції, а також через образи й символи. При діалогічній взаємодії, найпотужнішим інструментом впливу виступає мовлення, адже в діалозі кожне повідомлення розраховане на його інтерпретацію співрозмовником і повернення в збагаченому виді для подальшої обробки іншим партнером. Серед інших інструментів впливу вчитель може використати емоційний і змістовний зворотний зв'язок, асоціативне зв'язування будь-якого особистого досвіду з темою уроку, доповнення, узагальнення й повернення знання учневі в реструктурованому виді. В.А. Кан-Калік говорить про те, що слово вчителя повинно впливати на почуття й свідомість, стимулювати мислення, уяву та створювати потребу в пошуковій діяльності [6].

На завершальному етапі вчителем аналізуються й осмислюються його стосунки з певним колективом учнів (їх своєрідність, динаміка), моделюються можливі варіанти організації майбутньої взаємодії. Робота рефлексивного шару свідомості вчителя відбувається в таких сферах, як практична взаємодія педагога й учнів; аналіз і проектування педагогічної діяльності та освітніх процесів; самоаналіз і саморозвиток педагога [11].

Проаналізувавши психологічні особливості професії вчителя можна виділити її яскраву відмінність від інших професій, предметом яких є інша людина, адже відноситься як до класу професій, що перетворюють, так і до класу тих, що управляють, одночасно. Маючи в якості мети своєї діяльності становлення й перетворення особистості, учитель покликаний управляти процесом її інтелектуального, емоційного й фізичного розвитку, формуванням її духовного світу. Діяльність інших представників професій типу «людина-людина» (Є.О. Климов) також вимагає взаємодії з людьми, але ця взаємодія пов'язана з розумінням і задоволенням запитів. У професії ж учителя провідне завдання – зрозуміти суспільні цілі та спрямувати зусилля інших людей на їх досягнення [13].

З огляду на зазначені особливості професії вчителя, можна говорити про певні особливості його професійної свідомості. По-перше, вона існує не тільки в індивідуальній, а й у суспільній формі, адже в процесі свого становлення й розвитку зумовлюється суспільним буттям, невід'ємним структуротвірним елементом якого служить педагогічне буття. Професійна свідомість учителя пронизує всі основні форми суспільної свідомості, тому що необхідною умовою збереження й подальшого існування суспільної свідомості та її змісту є усвідомлення потреби передачі наступним поколінням. Друга особливість професійної свідомості вчителя – у її «випереджальному відображенні», тобто прагненні змодельовати майбутні покоління, їхню діяльність і певні результати. По-третє, професійна свідомість учителя включає в себе уявлення про майбутні соціальні потреби, ідеали, цінності, які будуть відрізнятися від минулих, а також від сучасних поколінь, котрі здійснюватимуть педагогічну діяльність. Ще однією особливістю професійної свідомості вчителя є те, що вона зорієнтована на майбутнє, але одночасно виступає відображенням теперішнього. Ця обставина обумовлюється тим, що результат педагогічної діяльності часто відрізняється від уявних моделей тих поколінь, що виховуються й навчаються [3].

Перейдемо до аналізу педагогічного та психологічного підходів до розуміння суті професійної свідомості вчителя, які розрізняються, і навіть позначаються різними термінами: педагогічна свідомість – у педагогіці й професійна свідомість учителя – у психології.

У педагогічній науці обґрунтування й перше теоретичне дослідження категорії «педагогічна свідомість» було зроблено І.Я. Лернером. Будучи простором людської культури, у якому

втілюється сукупність педагогічних ідей, поглядів, почуттів, цінностей, ілюзій, помилок в області виховання та освіти, під впливом яких суспільство здійснює педагогічну діяльність теоретичного або практичного характеру, педагогічна свідомість, на думку І.Я. Лернера, виступає певним культурно-історичним утворенням, яке здатне істотно впливати на педагогічну дійсність [16]. У подальшому інтерес до вивчення означеної категорії проявили багато вчених-педагогів (А.О. Бізяєва; К.Є. Вітрук, А.К. Колегов; М.Т. Громкова; І.Ф. Ісаєв, В.О. Сластьонін, Є.Н. Шиянов; М.В. Кларін; Т.В. Кружиліна; Л.Є. Плєскач), у чийх роботах особлива увага приділяється змістовним компонентам професійної свідомості. Виключення складає дослідження С.А. Дніпрова, який будує моделі структури й генезису наукової педагогічної свідомості. На думку дослідника, суть педагогічної свідомості полягає, передусім, у побудові певної сукупності смислів, значень і перспектив майбутньої педагогічної діяльності. Педагогічна свідомість служить парадигмою, під кутом зору якої людина сприймає, осмислює, оцінює отримувану ззовні педагогічну інформацію й здійснює свою діяльність теоретичного або практичного характеру. Структуру професійної свідомості, вважає автор, складають п'ять взаємозв'язаних між собою сфер: емоційно-чуттєва, мотиваційна, інтелектуальна, моральна й вольова. У змісті буденної педагогічної свідомості переважає вітагенний досвід, вироблений на основі осмислення педагогічної діяльності, а також традиції та звичаї народної педагогіки. У змісті наукової педагогічної свідомості переважають методологічні, теоретичні, загальнодидактичні й прикладні знання [4].

Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що професійна свідомість розглядається як форма суспільної свідомості; акцент робиться на її змістовному аспекті, місці й ролі в освітньому процесі. Зазначається, що розвиток педагогічної свідомості, яка зародилася разом із виникненням виховання як соціального явища, йшов шляхом поступового збагачення новими знаннями про саму дитину, природу дитинства та особливості взаємовідносин між дітьми й дорослими, шляхом наповнення сенсами педагогічних феноменів, народження ідей, думок, почуттів, що проявляються в атмосфері міжсуб'єктних педагогічних зв'язків.

Психологія, на відміну від педагогіки, розглядає професійну свідомість як форму індивідуальної свідомості. Більшість психологічних досліджень присвячено розробці структурних моделей професійної свідомості й самосвідомості вчителя, а також дослідженням окремих аспектів указаних феноменів: професійний розвиток і моделі поведінки особистості вчителя (Л.М. Мітіна); аналіз професійної самосвідомості вчителя (В.Н. Козієв); розвиток педагогічної самосвідомості (І.В. Вачков); педагогічне покликання вчителя (М.І. Кряхтунов); індивідуальний стиль діяльності вчителя (А.К. Маркова, А.Я. Ніконова).

Перейдемо до огляду робіт російських учених, у яких здійснено спроби щодо побудови цілісних моделей професійної свідомості вчителя. Так, Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький і В.І. Слободчиков розглядають професійну свідомість у єдності трьох підстав буття людини, що є цілісною моделлю будь-якого професіоналізму: діяльності, свідомості, спільноті. Розвиток професійної свідомості вчителя характеризується смисловою узгодженістю шару цінностей розвитку й освіченості особистості, і шару засобів педагогічної діяльності. Динаміка розвитку полягає в послідовній зміні інтенції свідомості з об'єкту діяльності (об'єктний рівень) на засоби й способи діяльності (заданий рівень), та, нарешті – на цінності й сенси діяльності (проблемний рівень). У якості механізмів переходу на більш високі рівні розглядаються рефлексія, як здатність до самовизначення, і цілепокладання, як спосіб зв'язування цінностей і засобів у професійній діяльності [5].

У якості предмета психологічного вивчення професійна свідомість учителя розглядається й Г.В. Акоповим, який ставить питання про структуру професійної свідомості у двох планах: будови (компоненти) і функцій свідомості. Професійна свідомість, вважає автор, – це певна «робоча структура», яка задається матрицею, елементи якої знаходяться на «перетині» основних функцій свідомості (цілепокладаючої, когнітивної, афективної та емотивної) і компонентів професійної підготовки (практичної, спеціальної, психолого-педагогічної, методичної). Визначеній системі атрибутів свідомості відповідає аналогічна за функціональною ознакою структура професійної свідомості: професійні цілі, професійні знання, професійні стосунки, професійна самосвідомість тощо [1].

Досліджуючи професійну свідомість майбутніх вчителів, російська вчена І.В. Архипова вводить поняття «навчально-професійна свідомість», яка визначається як система навчальних і професійних знань, уявлень і суб'єктивних стосунків, що набуваються в процесі вищої освіти. Структура навчально-професійної свідомості майбутнього вчителя, за І.В. Архиповою,

складається з таких компонентів: когнітивних уявлень (судження оцінного характеру, «образ Я»); емоційно-оцінних стосунків (система самооцінок); навчальних і професійних намірів студента. Конструкт «Я» – концепція, як динамічна система уявлень людини про себе, виступає «кінцевим продуктом» розвитку навчально-професійної свідомості [2].

Підведемо короткий підсумок порівняльного аналізу підходів до розуміння професійної свідомості вчителя в педагогіці та психології. Незважаючи на розбіжності в термінології (педагогічна свідомість або професійна свідомість учителя), у розумінні суті професійної свідомості (форма суспільної або індивідуальної свідомості), у напрямках досліджень (змістовний або структурний аспекти; роль професійної свідомості в освітньому процесі або індивідуальному процесі професіоналізації), вони не суперечать, а скоріш доповнюють один одного, хоча й не вичерпують усієї глибини цього складного й багатогранного явища.

**Висновки й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** З огляду на психологічні особливості праці вчителя (її складність і поліструктурність), можна говорити про необхідність цілеспрямованого розвитку в майбутнього фахівця професійної свідомості, яка є головним вузлом, де зосереджено розбіжності між існуючою практикою підготовки фахівця та його конкретно професійною діяльністю.

Здійснений порівняльний аналіз теоретичних підходів до розуміння професійної свідомості вчителя в педагогіці та психології дає змогу побачити відмінності в термінології, у розумінні суті професійної свідомості, у предметі наукових досліджень і ролі професійної свідомості в життєдіяльності людини.

Перспективними напрямками розвитку наукової проблематики надалі вбачаються теоретичне обґрунтування й емпіричне вивчення психологічних чинників розвитку професійної свідомості майбутніх учителів; розробка та впровадження психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної свідомості майбутніх учителів на етапі підготовки у вищому навчальному закладі.

#### Література

1. Акопов Г. В. Цели образования и развитие сознания учащихся / Г. В. Акопов // Сибирский психологический журнал. – Томск: ТГУ. – 2005. – №22. – С. 105-110.
2. Архипова И. В. Учебно-профессиональное сознание будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Архипова Ирина Владимировна. – Самара, 2009. – 251 с.
3. Воловик В. И. Педагогическое сознание / В. И. Воловик // Культурологічний вісник. Науково-теоретичний щорічник нижньої Наддніпряни. – Вип.9, Запоріжжя, 2002. – С. 43-49.
4. Днепров С. А. Генезис научного педагогического сознания: автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / Днепров Сергей Антонович; Уральский государственный университет имени А. М. Горького. – Екатеринбург, 2000. – 44 с.
5. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 57-67.
6. Кан-Калик В.А. / В.А. Кан-Калик // Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
7. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 300 с.
8. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и дополн. / А. А. Леонтьев. – Москва-Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 92 с.
9. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. / В. Г. Маралов. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
10. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студентов / Л. М. Митина // М.: Академия, 2004. – 320с.
11. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / [Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской]. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
12. Нечаев Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности / Н. Н. Нечаев // Материалы к пятому заседанию методологического семинара 8 февраля 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.
13. Слостенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576с.
14. Швалб Ю. М. психологічні механізми цілепокладання в учбовій діяльності: автореф. дис. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.07 / Швалб Юрій Михайлович. – Київ, 1997. – 32с.
15. Шурухина Т. Н. Многообразие форм духовного освоения педагогической реальности / Т. Н. Шурухина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – №3 (6). – С.340-342.