

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIAL EDUCATION TEACHER

L. Nazirova

Annotation

The current paper deals with the issues of a special education teacher's qualification, the self-perception of the importance of their job, the role of coaching. The work is topical due to the increase in special education teachers' activity in humanisation of teaching children with special educational needs.

Keywords: psychological factor, special education teacher, social policy, qualification characteristics, institute for continuing education, children with special educational needs.

Назирова Латофат Каххоровна

К.п.н., доцент,

*Таджикский национальный
университет*

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы квалификации специального педагога, его личностное осознание социальной значимости своей профессии, роль психологического сопровождения в процессе профессиональной карьеры. Актуальность работы обусловлена ростом активности специальных педагогов по гуманизации процесса обучения детей с особыми потребностями в развитии.

Ключевые слова:

Психологический фактор, специальный педагог, социальная политика, квалификационные характеристики, институт повышения квалификации, дети с особыми потребностями в развитии.

Квалификация специалиста включает процесс личностного осознания социальной значимости своей профессии, высокий мировоззренческий уровень, в котором отражены гуманистическая направленность его личности на ребенка и готовность к взаимодействию с ним. Эти структурные составляющие квалификационной характеристики являются базовыми. Без них специальный педагог не может получить достаточной социальной защищенности. Социальная политика – управление человеческими ресурсами – предполагает формирование экономически активного населения страны, с реализацией следующих социальных функций: а) профессиональное образование; б) формирование профессиональной карьеры; в) устойчивая и безопасная реализация профессиональной карьеры. Для реализации этих функций существуют три социальные системы:

1. профессиональное образование и профессиональная консультация в целях подготовки к трудовой деятельности;

2. профессиональная ориентация и психологическое консультирование при формировании жизненных планов;

3. психологическое сопровождение при реализации профессиональной карьеры.

Институты повышения квалификации работников народного образования и педагогические университеты

реализуют перечисленные выше социальные функции. Однако, в педагогике так же, как и в других сферах профессионального образования и профессионального труда, возникают некоторые диспропорции связанные с разными подходами между реальными потребностями, продиктованными социальным заказом, и содержанием того объема и структуры знаний, которые преподносятся будущим специалистам как основополагающие для формирования профессионала. Для того чтобы в определенной мере сгладить явления диспропорции применяются средства психологической поддержки и сопровождения профессиональной карьеры.

В нашем исследовании основной задачей является поиск тех реальных психологических механизмов защиты, которые могут с большой разрешительной способностью помочь выработке средств психологической защиты профессиональной карьеры. Во главу угла отношений между учителем и учеником ставим их реальное субъект-субъектное взаимодействие, следовательно, основным средством психологической поддержки личности в профессиональной карьере может стать реконструкция личности специального педагога.

Современная специальная школа в процессе взаимоотношений с государством и детьми, безусловно, подвергается определенной перестройке. В этом плане взаимоотношения государства и специального образования

в значительной степени влияют на процессы профессионального становления учителей. При любом отношении, то есть при совпадении интересов государства и общества, или их противопоставлении в решении интегративных процессов обучения аномальных детей должен быть учтен фактор уровня профессиональной готовности педагогов к построению новой системы отношений к контингенту учащихся.

Как справедливо замечает В.В. Линьков, интеграция в обучении не тождественна социальной интеграции, которая может иметь значительный удельный вес в развитии социально-адаптивных процессов у детей с проблемами в развитии. В обществе намечается тенденция удовлетворения потребностей аномального человека как через социализацию общения и коллективную деятельность, так и через стремление к автономности от общества [2, с. 8–9]. Социальные потребности, лежащие в основе эволюции коррекционного обучения регулируются государственными средствами, но эта внешняя регуляция должна быть гибкой, чтобы сформировалась педагогическая инициатива и сопричастность интересам аномального человека со стороны учителя. Исходя из этих позиций, возрастает активность специальных педагогов по гуманизации процесса обучения детей с особыми потребностями в развитии. И если речь идет о необходимости сочетания со стороны педагога государственных интересов с гуманистическим началом, на первое место выдвигается проблема личностной готовности педагогов специальных школ для работы в обновленных или новых условиях труда. Личностная готовность педагогов специальной школы включает следующие блоки: блок коммуникативной активности; блок социальной ориентации; блок перцептивной готовности и перцептивных умений; блок интерактивной готовности.

Рассмотрим составляющие каждого из этих блоков. В блок коммуникативной активности в процессе взаимодействия учителя с учеником входят: изучение основных трудностей, которые могут возникнуть между коммуникатором и реципиентом в процессе передачи и приема информации. Для этой цели педагог специальной школы должен уметь соотнести объем, темп и форму подачи информации с учетом познавательных и сенсорных особенностей развития данного ученика. Вторым, обязательным фактором успешности передачи и приема информации для образования стабильной обратной связи, личностно-смысловой готовности к совместной деятельности являются индивидуально-психологические особенности реципиента. Третьим фактором – учет системы личностной ориентированности ученика на формирование собственной социально-ролевой позиции. Четвертым фактором является уровень готовности педагога специальной школы к установлению адекватных взаимоотношений с коллегами, с детьми, избегание конфликта, ориентация собственной личности на критический анализ своей деятельности и деятельности коллег в плане чистоты формирования информационного поля между

учителем и учеником. Пятым фактором, обеспечивающим коммуникативную активность учителя, является четкая программа глобальной информационной связи между собой и учеником, в процессе которой выполняются задачи адекватного информационного обмена на макро и микроуровнях. Соотнесение формы, объема и темпа подачи информации с уровнем развития ученика, учет его индивидуально-типологических особенностей, а также систем личностной ориентированности ученика, адекватные взаимоотношения и программа глобальной информационной связи, выработанной учителем, представляют собой обязательную структуру, обеспечивающую коммуникативную активность.

Социальная ориентация педагога специальной школы предполагает, во-первых, умение социального прогнозирования, исходя из индивидуальнотипологических и личностных особенностей ученика. Во-вторых, умение соотносить системные требования социальной среды с уровнем потенциальных возможностей социально-интегральных реконструкций каждой аномальной личности. В-третьих, особую актуальность для оптимизации социальной ориентированности педагога специальной школы представляет его собственный уровень мотивационной готовности к овладению социальной ролью педагога, ведущего за собой учеников и выполняющего функцию социально-психологического корректора при передаче им опыта поколений. В-четвертых, социальная ориентация педагога специальной школы должна строиться с обязательным учетом отношений государства и общества в целом к проблемам аномального детства. В этой связке всегда требуют учета, как минимум, три фактора:

1. отношение государства к проблеме аномального детства;
2. отношение общества к государственным институтам и к аномальным детям;
3. отношение субкультурных образований или обществ аномальных граждан, как к обществу, так и к помощи со стороны государства.

Наиболее важным в личностном становлении педагога специальной школы является блок готовности и умений. В его структуру входят составляющие, которые в своей совокупности являются системообразующими при профессиональном становлении личности педагога специальной школы. Структурными компонентами при взаимодействии педагога специальной школы с учениками является психологическая готовность учителя. Она складывается из процесса отражения и понимания учителем нового, незнакомого человека. В этом процессе активно задействованы: ориентировочный рефлекс, уровень воображения, социально-ролевые позиции, степень декодификации невербального поведения. Попадание или избегание психологических установок, учет индивидуально-типологических свойств данной индивидуальности, эмоциональная настроенность личности, уровень трансформации на характеристику личности социальных эталонов,

складывающихся под влиянием профессии, уровня социальной нормативности, ценностных ориентации данного субъекта.

Вторым важным компонентом социально-перцептивных новообразований личности являются процессы самовосприятия, самопознания, самоактуализации и индивидуальной аутореконструкции. В процессе самопознания вскрываются и подвергаются психологической коррекции процессы соотношения "Я"-реального и "Я"-идеального. Самопознание позволяет учителю формировать свои отношения с детьми, коллегами и так далее, с учетом уровней реальных характеристик, нормативности данного общества и уровня гуманистической направленности педагога, который выражается формированием таких отношений с аномальными детьми, которые предполагают полное личностно-социальное принятие аномального в значимый круг общения педагогов специальной школы. Развитие личности профессионала в социально-перцептивном аспекте предполагает формирование высоких уровней имотивационной готовности к принятию ребенка как субъекта взаимодействия, отказ от оценочной функции деятельности ребенка, трансформации нормативных требований общества к личности педагога в реальные отношения между учителем и учеником.

Одной из составляющих возможной адекватности и готовности педагога специальной школы является уровень его психологических знаний, степень их применения в процессе самопознания и трансформации своих личностных особенностей на субъект-субъектные взаимоотношения. Однако мы склонны считать, что реконструкция личности специального педагога только под влиянием психологических знаний, с большой долей вероятности, оставит след лишь на уровне формализованных данных о нормативном образе учителя. На наш взгляд, наиболее реальным путем, приводящим к новообразованиям в личности учителя, является возможность реконструкции данной личности, используя многообразие средств, представленных в сенситивных личностных тренингах.

Блок интерактивной готовности учителя специальной школы включает такие составляющие как: личный контакт с учениками, имеющий преднамеренный, непосредственный, публичный, длительный, вербальный и невербальный компоненты. Это взаимодействие влияет на поведение, установки, отношения и деятельность двух сторон; кооперацию, когда учитель, развиваясь сам, не препятствует, а, наоборот, способствует развитию других.

Формирование профессионализма неразрывно связано с понятием социально-психологических качеств личности. По мнению Г.М. Андреевой проблема качеств личности недостаточно связана с рядом методологических проблем, главными из которых являются: 1) различные трактовки понятия личность (личность, как синоним человека; личность, как социальные качества); 2) неоднозначность в употреблении таких понятий как социальные свойства личности (в рамках соотношения биологи-

ческого и социального) и социально-психологические свойства личности (как противопоставление социально-психологического и общепсихологического подходов); 3) различие методологических подходов к рассмотрению личности как набора качеств; рассмотрение личности, как "определенной системы элементами которой являются не "черты", а другие единицы проявления" [1].

Исходя из этого положения, в социально-психологическом анализе также имеются противоречия в определении перечня социально-психологических свойств личности, критериев их выделения и соотношения свойств и способностей личности. Эти социально-психологические свойства могут быть сведены в четыре группы:

1. обеспечивающие развитие и использование социальных способностей (социальной перцепции, воображения, интеллекта, характеристик межличностного оценивания);

2. формирующиеся во взаимодействии членов группы и в результате ее социального влияния;

3. более общие, связанные с социальным поведением и позицией личности (активность, ответственность, склонность к помощи и сотрудничеству);

4. социальные свойства, связанные с общепсихологическими и социально-психологическими свойствами (склонность к авторитарному или демократическому способу действия и мышления, к догматическому или открытому отношению к проблемам). В связи с действием механизмов защиты в среде специальных педагогов в процессе профессионализации могут часто возникать и проявляться элементы избирательного обусловленного защитой, восприятия.

При формировании отношений в диадической схеме – учитель-ученик или групповом взаимоотношении – учитель-ученики выявляются подсознательные попытки учителей специальных школ игнорировать при восприятии детей с аномалиями развития тех черт их физического облика или психической сферы, которые несут в себе отрицательную информацию. Такая мера защиты позволяет педагогам специальных школ строить с детьми отношения, направленные в положительную сторону. В противном случае, когда педагог при формировании отношений всегда акцентирует наличие той или иной патологии, их взаимоотношения всегда будут носить дидактический, то есть оценивающий характер.

Подтверждением защиты, как одной из составляющих профессионального становления личности педагога, является тот факт, что при восприятии и вербальном описании учащихся младших или старших классов учителя, в основном, концентрируются на характеристиках, раскрывающих не симптоматику проявлений той или иной патологии, а на описании физических или психических особенностей ученика в процессе его обучения или в системе отношений. Между учителем и учеником с особенностями в развитии не возникает высоких уровней, и он практически не входит в субъективно значимый круг учителя. В этом причина усредненных со стороны учителя

эмпатического проявления по отношению к детям, акцентуации дидактических взаимоотношений, превалирование оценивающей функции, проявления невротического синдрома сгорания профессионала.

Рассматривая проблему отношений в диаде учитель–ученик, мы должны всегда помнить об уровнях сложности и о том, что перед педагогом стоит не столько задача обучения, сколько понимания того, что и "иллюзорные корреляции" и когнитивные противопоставления – все это социально–личностные преграды, преодоление которых должно стать основной задачей психокоррекционной работы учителя в условиях самовоспитания и коррекции своих отношений в процессе общения и преподавания дисциплин детям с проблемами в развитии. Отечественная дефектология (аспекты и педагогического и психологического воздействия) основным методологическим положением в обучении и воспитании детей с проблемами в развитии считает соответствие процесса обучения и воспитания с особенностями психофизического развития при определенной структуре дефекта. Это методологическое положение лежало в основе разработок, ведущих к формированию положения о строгой необходимости получения аномальными детьми обязательного начального или среднего образования. Нисколько не сомневаясь в необходимости сохранения образовательного пространства для аномальных детей с применением современных педагогических технологий, мы считаем, что есть еще одна область приложения, которая чрезвычайно мало разработана у нас в стране. Речь, собственно говоря, идет о формировании у разных категорий аномальных детей высоких уровней общения и взаимодействия с людьми из макро и микроокружения. Следовательно, учителя специальных школ в процессе развертывания адекватных субъект–субъектных взаимоотношений с учениками должны быть направлены на формирование у них высоких уровней отражения других, самопознания и других атрибутов повышения представленности в личностной сфере аномальных детей понимания себя и других как социальной единицы, что и послужит основанием для преодоления диссонанса между уровнями восприятия и социального рассогласования в условиях школы и социума.

В современной системе специального образования ключевая фигура учителя становится более многофункциональной: он не только обучает, но и стремится через изменение миропонимания и понимания другого как личности создать новый тип взаимоотношений с ним. Следовательно, оставаясь на позициях понимания важности соответствия процесса обучения и воспитания, необходимо способствовать формированию нового типа педагога взаимодействующего с учеником. Вот почему программа психологической коррекции учителей уже сама по себе носит инновационный характер. На современном этапе развития специальной школы для подготовки профессиональных кадров можно придерживаться самых различных схем "переквалификации", но самыми важны-

ми, на наш взгляд, при решении многочисленных задач инновационного характера остаются развитие коммуникативной компетентности, повышения культуры эмоционального поведения.

Рассматривая готовность профессионала к инновационной деятельности, отмечаем следующие педагогические задачи, которые следует решать в этом процессе: формирование мотивов, нравственно–гуманистических ориентаций; преодоление технократических установок; расширение поля личностных смыслов; развитие культуры эмоционального поведения; развитие рефлексии для осознания степени соответствия индивидуальных характеристик современным требованиям к личности специалиста; развитие коммуникативной компетенции путем пересмотра собственных поведенческих стереотипов; преодоление психологических барьеров; овладение навыками и стратегиями личностного общения. Все эти преобразующие структуру отношений составляющие инновационного процесса имеют безусловную личностную окрашенность и не могут формироваться, если мы не учтем следующие факторы.

Во–первых, уровень психологической готовности личности учителя к практике общения. Во–вторых, переход от отрицательного обращения к взаимодействию. По мнению Л.А. Петровской, общение – не составляющая процесса учения, фон, а его сердцевина. В этой связи различают "макроконтекст общения – контакт учителя с учащимися в целом в школе как организации (их восприятие друг друга, формы повседневного взаимодействия и т.д.) и микроконтекст – общение, учебный процесс на уроке, формы его коммуникативного построения" [5, с. 51]. Декларативный гуманизм, недостаточная мотивационная готовность учителей к психологическим преобразованиям, фактический уход от "сотрудничества" при конфликтах с детьми – все эти социально–психологические составляющие непродуктивного, отрицательного общения отрицательно влияют не только на судьбу самого учителя, так как общение это основной конструкт человеческой жизни, но и на судьбу детей. Поэтому очень важно, чтобы учитель, владел методами психической саморегуляции и умел отслеживать собственные состояния. В этой связи, в условиях макроконтекста общения имеет значение не только уровень восприятия и понимания учителем ученика, но и степень владения им процессами саморегуляции и коррекции собственных отрицательных состояний. Особенно большое значение имеет в трансформации построения от учителя к ученику экспрессия лица. Напряженное лицо – это источник дискомфорта как для себя, так и для партнера. Напряжение лица – это прямой путь к невротизации.

Как считает Л.А. Петровская, основные позиции в общении по отношению учителя с учеником могут выражаться в таких позициях как: пристройка к партнеру сверху, пристройка к нему на равных, пристройка снизу и отстраненность. Отрицательные, деформированные отношения в общении возникают из–за инерционности че-

ловека, когда он застывает в одной из позиций, но гуманистической ориентации более всего способствует сотрудничающее партнерство, которое должно характеризоваться открытостью, доброжелательностью и взаимным доверием, где естественность и искренность должны быть в основе отношений, так как "сокрытие подлинных чувств – дело почти нереальное" [5].

Профессиональная деятельность учителя относится к социономическому типу и в ней общение является одной из самых существенных составляющих, так как оно является основным полем деятельности между учителем и учеником, где могут реализовываться не только дидактические задачи, но и решаться проблемы воспитания на неформальном уровне, путем непосредственного общения, чтобы учитель специальной школы мог использовать общение как резерв повышения своего профессионального уровня, как резерв для сохранения собственного психического и соматического здоровья и как структурную обязательную модель инновационных подходов он должен получить не только общепсихологические знания и знания о личностных особенностях и путях ее развития, но уметь, опираясь на нормативные положения гуманистической психологии строить отношения с учащимися. Это является наименее разработанным вопросом в специальной психологии, посвященным проблемам подготовки кадров в высшей школе. Личностная компетентность, направленность личности, социально-перцептивные качества личности – все это суть составляющая процесс педагогики сотрудничества, когда уровень развития личности учителя позволяет ему быть открытым к детям, не бояться признавать свои ошибки, стремиться к уважению чужого мнения. Это, в конечном итоге, приводит к такому типу отношений, когда психическая энергия учителя не направлена на преодоление собственных эмоциональных трудностей, а служит углублению процесса взаимодействия с учеником.

Исследование показало, что именно социально-перцептивные процессы, направленные на других и на себя, уровни самопознания и общения, степень эмпатической направленности, стабильные эмоциональные свойства личности учителя в общении, личностные ориентации, уровень невербальных знаков и многое другое – составляющие структуру социально ориентированной личности учителя. И.В. Страхов, изучая психические состояния учителей и их влияние на формирование профессионализма, выделяет шесть видов устойчивых психических состояний и особенностей их динамики. К ним относятся: 1) состояние педагогически неоправданной эмоциональной возбудимости при недостаточном его волевом контроле; 2) чередование противоположных по качеству психических состояний с различной их динамикой (состояние эмоциональной возбудимости и спокойной формы реагирования); 3) состояние эмоциональной оживленности и непосредственности поведения; 4) ровное спокойное психическое состояние при умеренной или слабой выразительности в форме обращения; 5) психическое

состояние деловой сосредоточенности с преобладанием подчеркнутой требовательности к учащимся и рассудочности в форме общения с ними; 6) психическое состояние ярко выраженной увлеченности содержанием работы с учащимися и самим педагогическим процессом. Каждое из таких состояний придает определенную эмоциональность форме обращения учителя с учащимися [10]. Состояние фрустрации учителя оказывает деструктивное влияние на ход учебно-воспитательного процесса. Психические состояния, возникающие в обучении, являются отражением тех ситуаций, которые имеют место в учебном процессе. А.О. Прохоров в исследованиях психических состояний учителя сделал следующие выводы: 1) Психические состояния учителя в процессе педагогической деятельности (урока, рабочего дня, динамики годового учебно-педагогического процесса) характеризуются доминированием положительно окрашенных состояний по сравнению с отрицательными. Преобладают положительные состояния; 2) Исследование связи между эмоциональными состояниями, психофизиологическими особенностями и темпераментом показывает, что со стороны психофизиологических особенностей и темпераментом наиболее значительными являются связи состояний с показателями силы нервной системы, а также эмоциональной реактивности. Наблюдается усиление отрицательных состояний в случае более низкого уровня силы нервной системы и более высокого уровня реактивности в структуре темперамента; 3) Между профессиональными качествами личности учителя и состояниями, возникающими в педагогической деятельности, существуют закономерные связи. Из них следует, что высокий уровень развития профессионально-педагогических качеств уменьшает интенсивность отрицательно окрашенных эмоциональных и психических состояний, а высокий уровень развития личностных качеств обуславливает актуализацию положительных психических состояний и эмоций в педагогической деятельности; 4) Эмоциональные состояния оказывают влияние на действия учителя и в большей степени – на поведение. Среди психических состояний наибольшее влияние на действие учителя оказывают состояния, обусловленные положительным отношением к действительности, отрицательные деятельностные, отрицательные психофизиологические и эмоциональные состояния. Снижение отрицательно окрашенных состояний учителя связано с усилением положительных действий; 5) Исследование связи эмоциональных состояний школьников и педагогов на уроке выявляет связь состояний между собой: состояния учителя влияют на состояния школьников, в свою очередь состояния школьников влияют на состояния учителей. В целом положительно окрашенные состояния у учителей более интенсивны. Блок положительно окрашенных состояний школьников, через положительные эмоциональные состояния, связан и обуславливается положительными деятельностными состояниями учителя. Блок отрицательно окрашенных состояний школьников на уроке не связан с

эмоциональным и психофизиологическим состоянием учителя; б) Между эмоциональными состояниями и продуктивностью труда педагога существует определенная зависимость, согласно которой эмоциональные состояния учителя влияют на продуктивность его труда. Продуктивность урока и трудового дня, прежде всего, связана с положительными эмоциональными состояниями учителя, настроением, творческими состояниями [6].

Проблемы управления психическими состояниями, в том числе и эмоциональными, во время педагогической деятельности, их саморегуляции во время урока, умение находиться всегда в оптимальном состоянии являются чрезвычайно актуальными в учительском труде. От их решения зависит продуктивность деятельности, профессиональная карьера и здоровье. Умение регулировать свои состояния является одним из важнейших эмоциональных качеств личности учителя. Повышение продуктивности педагогической деятельности требует знаний и умений в овладении способами регуляции состояний [4, 7, 8, 9]. Управление состояниями в качестве основного звена включает в себя самовоспитание, которое является стратегической задачей, возникающей в процессе профессиональной деятельности педагога. Тактической же задачей является овладение активными методиками саморегуляции психическими, эмоциональными состояниями и необходимыми умениями. В противном случае учитель "разражается" слезами, криками, питьем лекарств, "срывает" эмоциональное напряжение на своих близких, расплачивается здоровьем, несет ряд моральных издержек. Страдает не только он, но и близкие, ученики, а педагогический труд часто не достигает цели [11].

Работа учителя над своим состоянием – непереносимое следствие осознания педагогической позиции, когда

урок представляется не как самоцель (передать информацию и поставить оценки), а как возможность сотрудничать с детьми. Особого внимания в регуляции эмоциональных состояний заслуживают методы психотерапии, основанные на самовнушении. Аутотренинг нормализует состояние эмоционально-волевой сферы и, в частности, помогает преодолевать волнения, улучшать настроение, создавать эмоциональный фон, необходимый для успешных контактов [3, с. 110–127]. Естественно, что в ходе урока состояние учителя может меняться. Было бы странно, если бы учитель находился в одном настроении, когда постоянно нарушается дисциплина. Важно, чтобы учитель не допускал отрицательных эмоциональных проявлений, которые указывали бы на потерю выдержки, затрудняли бы четкое ведение урока, послужили бы дурным примером для детей. Но порой успех урока зависит от настроения, умения быстро переключать внимание и принимать решения [6].

При формировании социально-перцептивной стороны общения у педагогов специальных школ мы исходим из того, что при воспитании личности аномального ребенка надо подходить к ней целостно, учитывая ее положительные стороны, а не перечисляя только дефекты развития. Вот почему нам близки основные положения гуманистической психологии, которые развивают идею принципа целостности личности, принцип развития и активности. В самом межличностном общении в противовес насилию, контролю, оценке гуманистическая психология противопоставила доверие, открытость и равноправие. Вполне обосновано в этом случае наше стремление найти такие пути формирования профессионального становления, которые отвечали бы основным принципам гуманистической психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1999. 375 с.
2. Линьков В.В. Особенности социально-философского подхода к проблеме взаимоотношений государства и специального образования // Дефектология. 1999. № 1. С. 5–11.
3. Миккин Х. Невербальные коммуникации в диадах (по материалам экспериментальных исследований за рубежом) // Труды по психологии. 1974. Вып. 335. № 3. С. 110–127.
4. Основы педагогического мастерства. М.: Просвещение, 1989. 301 с.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении, социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1989. 216 с.
6. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 1991. 154 с.
7. Региональная акмеологическая служба в системе образования // Материалы для работников образования. СПб., 1995. 141 с.
8. Рогов Е.И. Профессиональные качества личности и профессиональные качества учителя // Формирование и развитие профессионального сознания студентов. Самара, 1991. С. 53–61.
9. Симонов А.В. Эмоциональный мозг. М.: Наука, 1981. 250 с.
10. Страхов И.В. Психология творчества. Лекции для студентов педагогических институтов. Саратов: Саратовский государственный педагогический институт, 1968. 79 с.
11. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. М.: Советская Россия, 1981. 93 с.