



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

**Издатель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,  
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

**Научный электронный ежеквартальный журнал  
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 1 (25).  
Spring 2019

**Главный редактор**  
Т. А. Бабакова

**Редакционная коллегия**

Э. Ванхемпинг  
О. Грауманн  
С. А. Дочкин  
З. Б. Ефлова  
М. В. Иванова  
А. В. Москвина  
Е. А. Раевская  
Э. Рангелова  
В. В. Сериков  
И. З. Сковородкина  
А. П. Сманцер  
И. И. Сулима  
И. В. Филимоненко  
С. В. Шабеева

**Редакционный совет**

А. Г. Бермус  
Е. В. Борзова  
А. Виегерова  
Е. В. Игнатович  
А. Клим-Климашевска  
А. И. Назаров  
Е. И. Соколова

**Служба поддержки**

А. Г. Марахтанов  
Т. А. Каракан  
Е. В. Петрова  
Н. В. Крылова  
Е. И. Соколова  
Н. И. Токко

**ISSN 2308-7234**

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Решением Президиума ВАК журнал включен  
в Перечень рецензируемых научных изданий (с 09.08.2018 г., «Педагогические науки»)

Журнал зарегистрирован в информационных системах РИНЦ (договор 473-08/2013)  
и ERIH PLUS (18.06.15)

**Адрес редакции**

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а  
Электронная почта: [LLL21@petrsu.ru](mailto:LLL21@petrsu.ru)

**БЕЛЯКОВ Владимир Васильевич**  
доктор педагогических наук, профессор кафедры  
образования и педагогических наук Южного федер-  
ального университета (г. Ростов-на-Дону, Россия)  
*belyakov1@mail.ru*

## **СУБЪЕКТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ В УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** в настоящей статье рассматриваются пути и способы развития у учителя, проходящего обучение по программе дополнительного образования в системе дополнительного профессионального образования (далее ДПО), способности к субъектному самоопределению посредством рефлексии и проектирования учебных ситуаций, в которых моделируются различные аспекты их профессиональной деятельности, при рассмотрении которых происходит самоуправление самоопределением учителей и управление этим процессом со стороны преподавателей ДПО. Активное участие в процессах самоопределения в учебных ситуациях образовательного процесса ДПО относительно выработанной государством системы современных требований к учителю, определение на этой основе каждым учителем смысла собственной деятельности, обретение ценностно-смыслового единства со своими учениками и его практическая реализация рассматриваются в статье как самоопределение учителя в фундаментальной способности быть мастером своего дела, то есть обладать педагогическим мастерством высокого уровня.

**Ключевые слова:** затруднения в профессиональной деятельности учителя и способы их разрешения, рефлексия, самоопределение в учебных ситуациях и в профессиональной деятельности, схематические изображения, критериальные схемы в образовательном процессе ДПО.

**Для цитирования:** Беляков В. В. Субъектное самоопределение учителя в учебных ситуациях образовательного процесса системы дополнительного профессионального образования // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1 (25), 2019, DOI: 10.15393/j5.art.2019.4465.

**Belyakov V.**

## **SUBJECTIVE SELF-DETERMINATION OF A TEACHER IN LEARNING SITUATIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF ADVANCED TRAINING**

**Abstract:** this article presents the ways and means to develop in the course of advanced training a teacher's ability for subjective self-determination through reflection and projection of learning situations, in which various aspects of their professional activities are modelled. The instructors of the advanced courses manage this teachers' self-determination process. The author considers teacher's active participation in the processes of self-determination in the learning situations regarding a socially developed system of modern requirements for a teacher and his/her identification of the reasons of their own activity, finding his/her own axiological unity with his/her students and its practical implementation as self-determination in the fundamental ability to reach pedagogical excellence as a teacher.

**Key words:** difficulties in the professional activity of a teacher and ways to resolve them, reflection, self-determination in learning situations and in professional activity.

Важная аксиома педагогического труда, имеющая непосредственное отношение и к аксиологическим проблемам развития личности, и к педагогическому образованию, заключается в том, что учитель, его личность как профессиональный инструмент способны ориентировать ребенка лишь на те ценностные ориентации, связанные с самоопределением, которые присущи самому учителю. Студент педагогического университета сталкивается с классической проблемой «быть или казаться» уже на третьем – четвертом курсах и во время практики [4]. Это означает, что студент уже к этому времени должен иметь необходимые ценностные ориентиры, чтобы быть способным к полноценному взаимодействию со своими подопечными. Самоопределение – один из таких важнейших ценностных ориентиров в работе учителя, который необходимо формировать еще в вузе, так как формирование способностей к самоопределению – процесс достаточно сложный, имеющий временную протяженность и является нелинейным по своей сути. Далеко не на всех этапах процесс формирования этих способностей проявляется в поведении человека. Это – внутренний, интимно-личностный процесс, путь, ведущий к осуществлению ответственного выбора. Самоопределение личности – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции и проявляется, прежде всего, в проблемных ситуациях [2; 7; 5; 10].

Своеобразным механизмом, резонатором и средством перестройки самоопределения и мышления в целом, выступает рефлексия, процесс осмысления ценностей, их сравнения, соотнесения с собственными возможностями. С. Л. Рубинштейн, развивая философскую трактовку субъекта, в своей педагогической концепции субъекта рассматривает рефлекссию в контексте двух способов существования человека. В первом – жизнь субъекта не выходит за пределы непосредственных связей, в которых он живет. Человек находится весь внутри своей жизни и относится лишь к ее отдельным элементам, но не к ситуации в целом. Это объясняется тем, что субъект не может выйти за ее пределы для рефлексии. Второй способ связан с рефлексией, которая приостанавливает, прерывает непрерывный процесс восприятия ситуации, позволяет субъекту мысленно выйти за ее пределы, занять позицию вне ее. Именно с рефлексии начинается фундаментальное осмысление ситуации – считал он [17].

Рассмотрим в общих позициях один из возможных вариантов организации рефлексивных процессов в системе ДПО, апробированных в период экспериментальной работы в рамках настоящего исследования.

Преподаватели, организующие эти процессы, начинают испытывать со стороны слушателей определенное сопротивление, так как поведение последних становится непредсказуемым, неожиданным в силу того, что у них перестают действовать привычные для них механизмы регуляции поведения. В этой ситуации выбор одного из возможных путей развития их поведения может зависеть от самых разных воздействий случайного характера. Они и выводят личность каждого слушателя на необходимость рефлексии.

Такое воздействие, например, может оказать логика изложения преподавателем нового, незнакомого слушателям учебного материала, его эмоциональность и убежденность, идея какого-либо создаваемого личного или вместе с другими слушателями образовательного проекта, прочитанная научно-методическая статья. Это воздействие задает основное направление переориентации проблемного поля анализа, поля вопросов, наводя тем самым порядок в индивидуальной системе ценностей учителя, но уже на качественно новом, рефлексивном уровне [1; 12].

В результате профессиональные затруднения, испытываемые слушателями относительно способности разрешать, например, глобальные цели и задачи в образовании накануне прохождения ими программы дополнительного образования, мы связываем с переживанием личностью определенного стресса (кризиса), который определяем как новую фазу развития сложной самоорганизующейся системы его личности, когда она находится в ситуации выбора возможной дальнейшей траектории движения под воздействием предлагаемой проблемной ситуации.

Следует отметить, что проблемная ситуация сопровождается серьезным обострением внутренних противоречий, свойственных субъекту, когда эти противоречия «расшатывают» систему и не могут быть преодолены или «смягчены» в рамках уже сложившихся у него способов развития. Эта фаза развития характеризуется исчезновением прежнего системного качества субъекта, распадом сформировавшихся связей и отношений в системе и появлением новой, качественно отличной от предшествующей, личностной системы [3; 20].

Другими словами, активное определение личной позиции в новой фазе своего развития относительно общественно выработанной системы современных требований к учителю, определение на этой основе смысла собственной деятельности, обретение ценностно смыслового единства с учениками и его реализация есть не что иное как определение самого себя в развитии фундаментальной способности быть мастером своего дела [21; 24].

Как показал опыт нашей работы в системе ДПО, у учителя не всегда сформирована способность к самоопределению, которая к тому же порой не признается им в качестве важнейшей ценности его деятельности. Этот вывод признается и многими другими авторами [11; 15; 25].

Активная и сознательная учебная деятельность предполагает успешное вхождение в нее обучающегося и самоопределение относительно нее. Процессы самоопределения обычно скрыты и внешне проявляются лишь в результате затруднений, недоразумений, конфликтов [6; 9; 13; 15]. Учитывая, что обучение в системе ДПО достаточно непродолжительно по времени, ограничиваться стихийным влиянием на самоопределение слушателей в учебных ситуациях было бы малоэффективным. Мы полагаем, что следует перейти к управлению самоопределением обучающихся, используя для этого средства теории деятельности и, в частности, теории учебной и педагогической деятельности.

Мы исходили, прежде всего, из того, что субъективные условия для возникновения самоопределения всегда связаны с расхождением реальных культуросообразных процессов деятельности с привычными для учителя или желае-

мыми. Желаемые действия отражаются в рефлексии, соотносятся с реальными действиями и, если они не находят соответствия, то становятся основанием для размышления, подготавливают стремление учителя изменить свое профессиональное поведение в «нужную» сторону [16; 18; 19]. Для этого мы должны создать предпосылки для более быстрого распознавания различий между привычным профессиональным поведением и поведением, которого требует складывающаяся учебная ситуация, и перехода к субъектному самоопределению.

В качестве привычного поведения учителя, вызывающего субъективное ощущение комфорта, может, например, выступать объективное видение содержания и формы чтения преподавателями ДПО лекций. Учителя привыкли (как показывает практика) обрабатывать как ее содержание, так и форму, то есть сводить все это в едином процессе понимания. В рефлексии же от понимания всего этого процесса остается лишь содержательная часть, которая непосредственно объективно интерпретируется, то есть признается авторитетной, а формная часть исчезает из поля зрения. Тем самым как бы стирается переход от восприятия формы лекции к ее содержанию. И вот тогда, когда слушатели начнут соотносить форму и содержание лекции, задача преподавателя должна заключаться в том, чтобы перевести формный компонент лекции в контекст понимания.

Как показывают наши наблюдения, обычные средства не вызывают у учителей необходимости в рефлексивном поиске, даже если их использовать не совсем обычно. Нужны средства, которые бы меняли цикл самих процессов понимания. Такими средствами стали схематические изображения, использование которых должно сопровождаться систематическим уточнением в логике прочтения лекции.

Логико-знаковое прочтение лекций с применением схематических изображений может включать в себя использование категорий и понятий в качестве уточняющих элементов, выраженных опять-таки в схематических изображениях. Сразу это может не получиться, так как категориальный аппарат многих учителей достаточно беден. Поэтому на первых порах они могут подменять категории и понятия своими эмпирическими представлениями. Но тогда в категориальных схемах, построенных на эмпирических представлениях, почти не будет содержания, и учителя начнут ощущать дискомфорт, считать время, потраченное на их составление, напрасно потерянным и сопротивляться категориальному изложению материала, уверовав в «бедность» предлагаемых схем.

Практика работы со слушателями показала, что чем больше используется в лекции категорий и понятий, тем быстрее возникает сопротивление слушателей, появляется недисциплинированность. Именно вызов протеста должен дать понять преподавателю, что пора начинать педагогическое воздействие на процесс самоопределения. Для этого ему необходимо, прежде всего, стимулировать рефлекссию происходящего и сделать так, чтобы в ней участвовало как можно большее количество учителей. Если же они стремились уходить от рефлексии, то от преподавателя требовалось постоянно создавать дополнительные условия удержания в рефлексии для того, чтобы вместе с ними раскрыть основания протеста. Для этого брались сложившиеся представления учителей, сводились с но-

вым материалом и выявлялась неспособность слушателей обнаружить особенности нового материала, то есть категориальных содержаний, средств мышления, раскрытие эмпирического материала в рассуждении [14; 23]. Это приводит к тому, что слушатели начинают видеть противоречия в своих рассуждениях.

Например, рассматривая тему «Методологические и концептуальные основы реформирования образовательного процесса», которая предусматривала использование большого количества категорий и понятий методологии образования, педагогики, психологии, методики преподавания учебного предмета, учителям предлагалось схематически изобразить основные факторы и закономерности процесса обучения учебному предмету с точки зрения современных требований к построению образовательного процесса (целостность образовательного процесса, его новое дидактическое содержание, вариативность, технологичность, личностно-деятельностная ориентация и т. д.).

Категории и понятия рекомендовалось использовать в качестве уточняющих элементов того или иного компонента схемы. Там, где с составлением схемы были определены сложности, учителям предлагалось изложить свои устные эмпирические рассуждения, через которые они с помощью преподавателя подходили к осознанию необходимости совершенствования своего категориального аппарата, изменению средств мышления, перехода к теоретическому мышлению и к субъектному самоопределению в учебной деятельности в образовательном процессе ДПО.

Мы убедились, что изменение самоопределения в учебных ситуациях, использование логико-знаковых средств стимулирования самоопределения и для организации рефлексии создают в дальнейшем предпосылки к приобретению механизма самостоятельного стимулирования самоопределения, перестройки учебной деятельности, самоизменения в обучении. Приведем для примера еще одну учебную ситуацию, смоделированную в образовательном процессе.

Фактически на любом занятии в рамках тех или иных программ дополнительного образования в той или иной мере происходит обмен опытом среди учителей. Организуя и наблюдая этот процесс, мы пришли к выводу, что его тоже можно направить на изменение педагогического самоопределения и управлять им, используя для этого рефлексивно-критический анализ педагогической деятельности. Конечно же, эффективность такого управления во многом будет зависеть и от способа взаимокритики учителей и ее критериальности.

Практика работы со слушателями показала, что любое содержание, обсуждение его в ходе дискуссий и обмена опытом сложно контролировать, так как в его основе всегда лежит субъективное понимание того, что обсуждается. В целях объективизации содержания преподавателю следует попросить выступающего по ходу выступления строить схематические изображения, выражающие суть содержания. Если докладчик затруднялся это сделать, ему помогал преподаватель. Тем самым осуществлялась попытка соотнести понимание обсуждаемого содержания самим выступающим с пониманием всех остальных слушателей. Затруднения в понимании должны использоваться преподавателем как средство для перехода к совершенствованию схематических изображений.

В процессе этого совершенствования как докладчиком, так и преподавателем привлекаются другие участники обсуждения или дискуссии, в результате чего порождается множество причин затруднений в понимании выступающего. Возникает многообразие версий, они часто противоположны, что создает предпосылки для применения критериев оценки этих версий. Пока слушатели не создадут у себя потребность в критериях, преподаватель не должен переводить их в ситуацию снятия затруднения. Если это необходимо, он сам создает дополнительные версии, альтернативные уже имеющимся.

Очень важно, чтобы критериальные соображения сначала выдвигали сами учителя. Стихийно самоопределяя способы обсуждения содержания, они стихийно определяли бы и средства критики и приходили к снятию затруднения.

Как известно, критериальные схемы всегда более абстрактны, чем критикуемые схемы-версии. Преподаватель путем постановки соответствующих вопросов проблематизирует «правильность» предложенных критериальных схем, и лишь после обсуждения их со слушателями он подводит к тем схемам, которые строятся на основе теории деятельности.

Критериальные схемы должны соответствовать педагогическому анализу ситуации. Поэтому преподаватель создает ситуацию построения различных вариантов критериев, которые соответствуют не только данному педагогическому подходу к анализу. Через противопоставление одного варианта другому проводится выбор критериев, соответствующих данному педагогическому подходу. Различные педагогические подходы, например, могут исходить из разного толкования структуры учебной деятельности как системы.

**Первый подход** предполагает в качестве компонентов учебной деятельности выделение содержательного, операционного и мотивационного аспектов, соответствующих знаниям, действиям и мотивам. Взаимосвязь выделенных компонентов характеризуется тем, что:

– любое знание может быть усвоено на основе соответствующих действий, которыми определяется уровень обобщенности знания и прочности его усвоения;

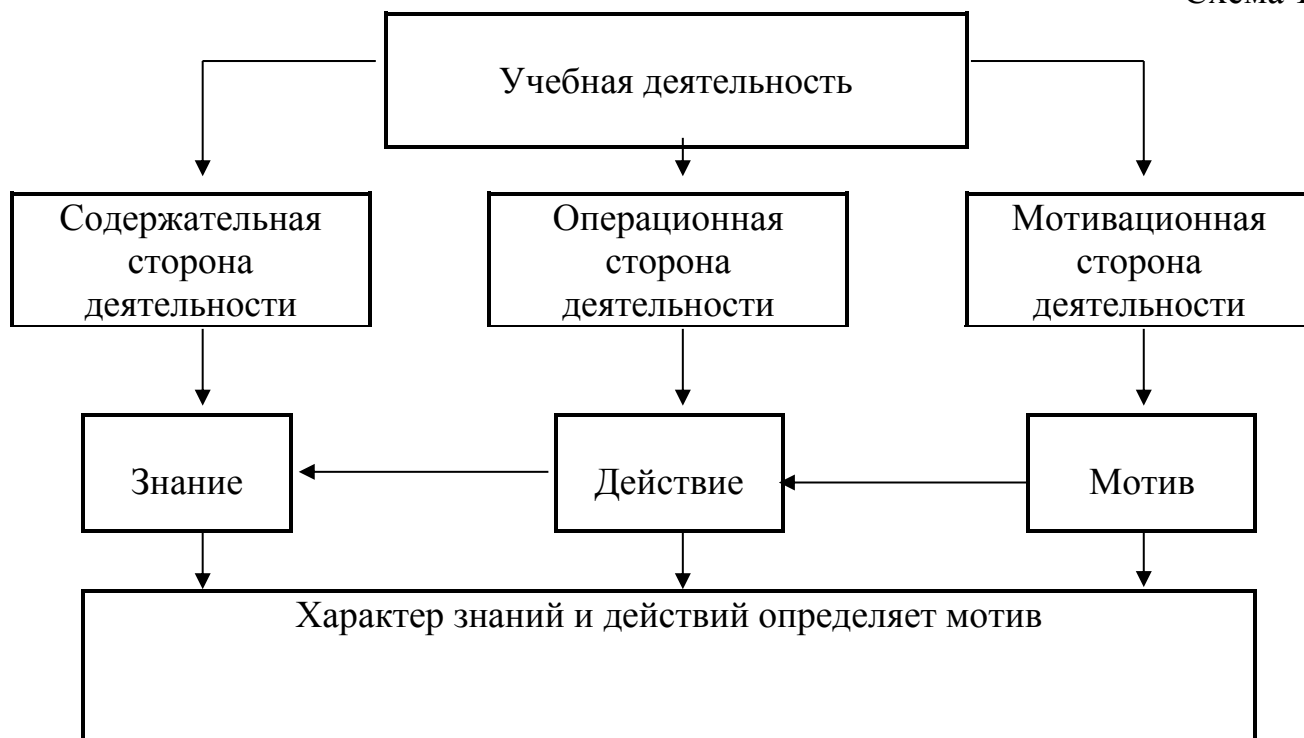
– для усвоения знаний и соответствующих им действий у обучаемых должны быть определенные мотивы;

– характер знаний и действий является решающим фактором формирования мотивационной сферы учащихся.

На основе данного подхода слушатели могут выполнить примерно следующее критериальное схематическое изображение (см. схему 1).

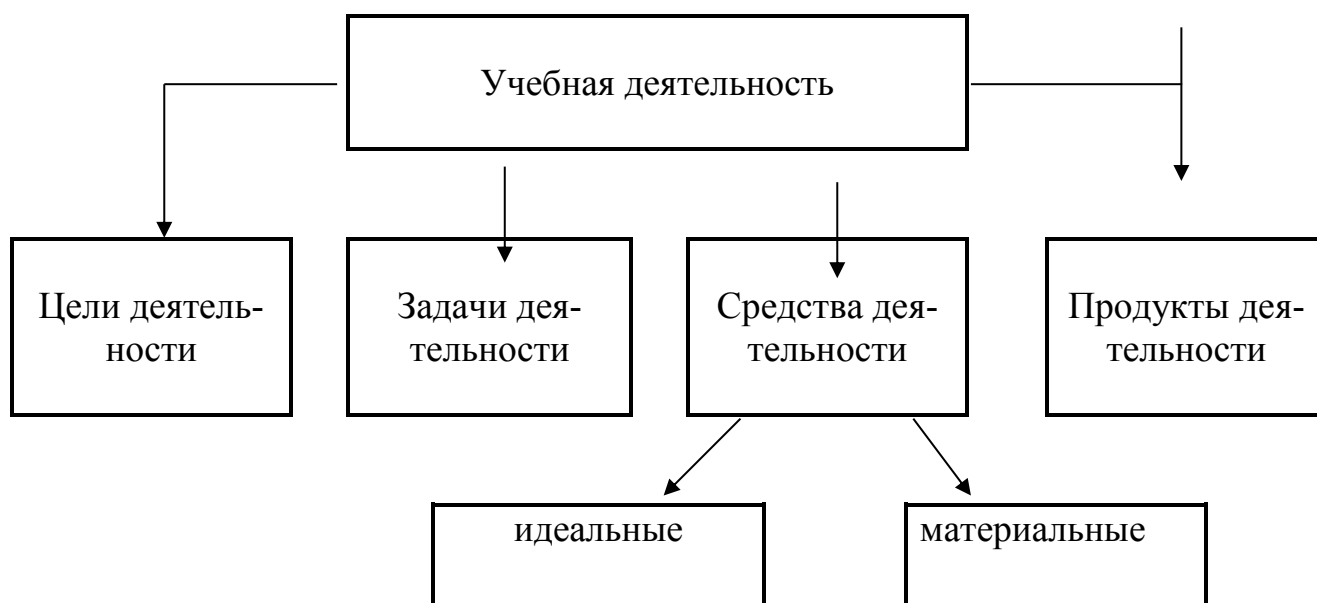
**Второй подход** в качестве компонентов учебной деятельности помогает выделить ее цели, продукты, средства (в широком смысле слова, включающие в себя как идеальные средства знания, в том числе и знания о действиях, так и внешние, материальные), задачи.

Схема 1



В этом случае схематическое изображение может выглядеть следующим образом (см. схему 2).

Схема 2





**При третьем подходе** учебная деятельность представляется как процесс решения учебных задач. Учебные ситуации и задачи характеризуются тем, что здесь учащийся получает задание на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для нахождения общих способов решения задач определенного класса.

Учебные действия – это действия учащихся по получению и нахождению научных понятий и общих способов действий, а также по их воспроизведению и применению к решению конкретных задач. Действия контроля направлены на сравнение результатов своих учебных действий с заданными образцами. Действия оценки фиксируют окончательное качество усвоения заданных научных знаний и общих способов решения задач.

При повторении аналогичной ситуации в образовательном процессе ДПО преподавателю следует стимулировать самостоятельную ориентацию слушателей на подобный образец методологического обеспечения критериев педагогического самоопределения в той или иной ситуации и способствовать его усвоению.

В результате рассмотренного способа проектирования образовательного процесса в ДПО было подтверждено, что только при наличии проблемных ситуаций и испытываемых учителями затруднений в профессиональной деятельности возможен подлинный процесс самоопределения слушателя, только в этом случае возможна переориентация способностей к изменению и развитию с помощью преподавателя к самоизменению и саморазвитию слушателя *как субъекта* образовательного процесса на самоопределение, самоизменение и саморазвитие его *как личности*.

Использование в этом процессе механизмов самоорганизации и саморазвития учителя рождает феномен не только субъектной, но и личностной реакции субъекта на ситуацию затруднения в социально организованной деятельности. Ходом опытно-поисковой работы было доказано, что в рамках *личностного* самоопределения саморазвитие и самоизменение имеют неограниченные возможности и создают *феномен «свободного» проявления субъекта*, характеризующий высокий уровень педагогического мастерства. То есть от него самого, в первую очередь, будут зависеть объем и качество, глубина и интенсивность саморазвития. При личностном самоопределении может осуществляться переход от цели к типу цели, к группе целей, от конкретной деятельности к ее обслуживающей или охватывающей системе деятельности, к сфере и универсуму деятельности.

#### Список литературы

1. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – Москва : Экономика, 1991. – 529 с.
2. Блинов, Г. Н. Построение современных дидактических систем: проблема и постановка задачи / Г. Н. Блинов, И. С. Криштофик // Коллективный способ обучения. – 2015 – № 15. – С. 8–20.
3. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и

- ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. – 558 с.
4. Гинзбург, М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–27.
  5. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва : Знание, 1983. – 96 с.
  6. Гуляев, В. Н. Проблемно-деятельностный подход в высшей школе как методологическая и технологическая основа педагогической безопасности / В. Н. Гуляев, В. И. Марченков // Мир образования – образование в мире. – 2012. – № 1. – С. 155–163.
  7. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: Исследования мирового опыта / М. В. Кларин. – Москва : Луч, 2016. – 640 с.
  8. Кулюткин, Ю. Н. Личность: внутренний мир и самореализация. Идея, концепция, взгляды / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Санкт-Петербург : ИОВ, 1996. – 257 с.
  9. Матюхина, М. В. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина. – Москва : Просвещение, 2009 – 352 с.
  10. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва, 1972. – 168 с.
  11. Мукушев, Б. А. Проблемы формирования научного мировоззрения личности / Б. А. Мукушев // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2010. – № 5. – С. 21–29.
  12. Мухина, В. С. Личность: Мифы и Реальность / В. С. Мухина. – Москва : Национальный книжный центр, 2013. – 1088 с.
  13. Непомнящая, Н. И. Целостно-личностный подход к изучению человека / Н. И. Непомнящая // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 116–125.
  14. Перминова, Л. М. Дидактика в контексте современного научного знания / Л. М. Перминова // Инновации в образовании. – 2015. – № 3. – С. 57–69.
  15. Петрунева, Р. М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса / Р. М. Петрунева // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 65–70.
  16. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования / И. Н. Семенова [и др.]. – Москва : ИРПТ и ГО, 2011. – 402 с.
  17. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва, 1973.
  18. Сазонова, З. С. Информационно-образовательное пространство новой педагогики / З. С. Сазонова, Е. В. Матвеева // Высшее образование в России. – 2011. – № 2. – С. 103–108.
  19. Сергеев, Н. К. Педагогическое образование: в поисках новой модели, адекватной времени / Н. К. Сергеев // Ректор вуза. – 2010. – № 2. – С. 54–62.
  20. Сериков, В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 271 с.
  21. Шадриков, В. Д. Способности и интеллект человека / В. Д. Шадриков. – Москва : Изд-во Современного гуманитарного ун-та, 2004. – 188 с.
  22. Шендрик, И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – Москва : АПК и ПРО, 2003. – 230 с.
  23. Хуторской, А. В. Дидактика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 720 с.
  24. Яковлева, Н. И. Модернизация педагогического образования: личностно-ориентированная модель повышения квалификации и профессиональной переподготовки / Н. И. Яковлева // Инновации в образовании. – 2018. – № 6. – С. 84–94.

#### References

1. Anisimov, O. S. Metodologicheskaja kul'tura pedagogicheskoj dejatel'nosti i myshlenija / O. S. Anisimov. – Moskva : Jekonomika, 1991. – 529 s.

2. Blinov, G. N. Postroenie sovremennyh didakticheskikh sistem: problema i postanovka zadachi / G. N. Blinov, I. S. Krishtofik // Kollektivnyj sposob obuchenija. – 2015 – № 15. – S. 8–20.
3. Bondarevskaja, E. V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teorijah i sistemah vospitaniya : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij, slushatelej IPK i FPK / E. V. Bondarevskaja, S. V. Kul'nevich. – Rostov-na-Donu : Tvorcheskij centr «Uchitel'», 1999. – 558 s.
4. Ginzburg, M. R. Lichnostnoe samoopredelenie kak psihologicheskaja problema / M. R. Ginzburg // Voprosy psihologii. – 1988. – № 2. – S. 19–27.
5. Brushlinskij, A. V. Psihologija myshlenija i problemnoe obuchenie / A. V. Brushlinskij. – Moskva : Znanie, 1983. – 96 s.
6. Guljaev, V. N. Problemno-dejatel'nostnyj podhod v vysshej shkole kak metodologicheskaja i tehnologicheskaja osnova pedagogicheskoj bezopasnosti / V. N. Guljaev, V. I. Marchenkov // Mir obrazovanija – obrazovanie v mire. – 2012. – № 1. – S. 155–163.
7. Klarin, M. V. Innovacionnye modeli obuchenija: Issledovanija mirovogo opyta / M. V. Klarin. – Moskva : Luch, 2016. – 640 s.
8. Kuljutkin, Ju. N. Lichnost': vnutrennij mir i samorealizacija. Ideja, koncepcija, vzgljady / Ju. N. Kuljutkin, G. S. Suhobskaja. – Sankt-Peterburg : IOV, 1996. – 257 s.
9. Matjuhina, M. V. Pedagogicheskaja psihologija : ucheb. posobie dlja studentov / M. V. Matjuhina, T. S. Mihal'chik, N. F. Prokina. – Moskva : Prosveshhenie, 2009 – 352 s.
10. Matjushkin, A. M. Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii / A. M. Matjushkin. – Moskva, 1972. – 168 s.
11. Mukushev, B. A. Problemy formirovanija nauchnogo mirovozzrenija lichnosti / B. A. Mukushev // Alma mater: Vestnik vysshej shkoly. – 2010. – № 5. – S. 21–29.
12. Muhina, V. S. Lichnost': Mify i Real'nost' / V. S. Muhina. – Moskva : Nacional'nyj knizhnyj centr, 2013. – 1088 s.
13. Nepomnjashhaja, N. I. Celostno-lichnostnyj podhod k izucheniju cheloveka / N. I. Nepomnjashhaja // Voprosy psihologii. – 2005. – № 1. – S. 116–125.
14. Perminova, L. M. Didaktika v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya / L. M. Perminova // Innovacii v obrazovanii. – 2015. – № 3. – S. 57–69.
15. Petruneva, R. M. Individual'no-orientirovannaja organizacija uchebnogo processa / R. M. Petruneva // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 5. – S. 65–70.
16. Proektno-issledovatel'skij podhod v reflektivnoj psihologii innovacionnogo obrazovanija / I. N. Semenova [i dr.]. – Moskva : IRPT i GO, 2011. – 402 s.
17. Rubinshtejn, S. L. Problemy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – Moskva, 1973.
18. Sazonova, Z. S. Informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo novoj pedagogiki / Z. S. Sazonova, E. V. Matveeva // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 2. – S. 103–108.
19. Sergeev, N. K. Pedagogicheskoe obrazovanie: v poiskah novoj modeli, adekvatnoj vremeni / N. K. Sergeev // Rektor vuza. – 2010. – № 2. – S. 54–62.
20. Serikov, V. V. Obrazovanie i lichnost': teorija i praktika proektirovanija obrazovatel'nyh sistem / V. V. Serikov. – Moskva : Logos, 1999. – 271 s.
21. Shadrikov, V. D. Sposobnosti i intellekt cheloveka / V. D. Shadrikov. – Moskva : Izd-vo Sovremennogo gumanitarnogo un-ta, 2004. – 188 s.
22. Shendrik, I. G. Obrazovatel'noe prostranstvo sub#ekta i ego proektirovanie / I. G. Shendrik. – Moskva : APK i PRO, 2003. – 230 s.
23. Hutorskoj, A. V. Didaktika : uchebnik dlja vuzov. Standart tret'ego pokolenija / A. V. Hutorskoj. – Sankt-Peterburg : Piter, 2018. – 720 s.
24. Jakovleva, N. I. Modernizacija pedagogicheskogo obrazovanija: lichnostno-orientirovannaja model' povyshenija kvalifikacii i professional'noj perepodgotovki / N. I. Jakovleva // Innovacii v obrazovanii. – 2018. – № 6. – S. 84–94.