

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ



УДК 378.126

Савенкова Л.О., Київський національний економічний університет

Савенкова Людмила Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор Київського національного економічного університету. Коло наукових інтересів: проблеми педагогічного спілкування і формування комунікативних умінь у педагогів.

Рівні готовності вчителів до професійного спілкування

У статті розкриті структура та рівні готовності вчителів до професійного спілкування.

Professional structures and levels of teachers and their to communicate are disclosed in this article.

У результаті проведених досліджень, ми прийшли до висновку про необхідність визначити п'ять рівнів готовності вчителів до професійного спілкування.

Наш підхід до вимірювання вказаних рівнів на відміну від існуючих розробок, характеризується врахуванням рівнів сформованості емпатії, товариськості, мовленнєвих здібностей та системи комунікативних умінь вчителів. Охарактеризуємо кожний із вищезгаданих нами рівнів готовності до педагогічного спілкування.

Творчий рівень. Учителі характеризуються дійсною професійно-педагогічною спрямованістю мотивів навчально-пізнавальної діяльності, високими рівнями знань у галузі педагогічного спілкування, в сформованості емпатії, товариськості, мовленнєвих здібностей. Досягнуто майстерності в оволодінні системою комунікативних умінь, що виражається в здатності спонтанно створювати комунікативні прийоми та приймати рішення щодо конкретної ситуації професійного спілкування.

Варіативний рівень. Мотиви навчально-пізнавальної діяльності вчителів

характеризуються дійсною професійно-педагогічною спрямованістю. Учителі мають високі рівні знань з проблеми педагогічного спілкування, в оволодінні емпатією, товариськістю, мовленнєвими здібностями. Комунікативні вміння, що входять до відповідної системи, знаходяться на високому рівні сформованості, що дозволяє їм комбінувати відомі прийоми спілкування.

Реконструктивний рівень. Мотиви навчально-пізнавальної діяльності вчителів характеризуються частковою професійно-педагогічною спрямованістю, також визначається наявність позиційних і колективістських мотивів навчання. Учителі мають високі рівні знань з проблеми педагогічного спілкування, але середні в оволодінні емпатією, товариськістю, мовленнєвими здібностями, системою комунікативних умінь. Ці учителі переносять засвоєні варіанти вирішення/прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації.

Репродуктивний рівень. Учителі характеризуються позиційними та

колективістськими соціальними мотивами навчання, які не мають професійно-педагогічної спрямованості. У них середні рівні знань у галузі педагогічного спілкування, в оволодінні емпатією, товариськістю, мовленнєвими здібностями, але низькі в сформованості системи комунікативних умінь. Учитель, який має цей рівень характеризується також тим, що запозичує із досвіду колег готові зразки професійного спілкування і використовує їх без внесення змін та доповнень для розв'язання конкретної професійної комунікативної ситуації.

Стихійно-репродуктивний рівень. Учителі характеризуються широкими соціальними мотивами навчання, які не мають професійно-педагогічної спрямованості. У них вихідні або низькі рівні знань у галузі педагогічного спілкування, в розвитку емпатії, товариськості, мовленнєвих здібностей, в оволодінні системою комунікативних умінь. Учителі, що мають цей рівень готовності до професійного спілкування, стихійно переносять із життя готові зразки вказаного спілкування в умови професійної комунікативної ситуації.

Яким же чином визначати рівні готовності вчителів до професійного спілкування? Для вирішення цього завдання потрібно розглянути існуючі наукові підходи до вивчення кожного компонента вказаного виду професійної готовності.

Так, у своєму дослідженні ми керуємося теоретичними положеннями О.М.Леонтьєва, який розглядає мотиви як об'єкти (які сприймаються, уявляються, осмислюються), що конкретизують потреби. Мотиви виконують дві функції. По-перше, вони збуджують й спрямовують діяльність; по-друге, надають діяльності суб'єктивну особистісну сутність [18].

У залежності від вибору критеріїв у психолого-педагогічних дослідженнях виділяються декілька класифікацій мотивів навчання. Так, наприклад, свої підходи до структурування досліджуваних мотивів обґрунтували О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович, О.О.Бодальов, Т.Є.Коннікова, Ю.М.Кулюткін й Г.С.Сухобська, В.О.Сластьонін.

Цікавий погляд що до розуміння мотивів навчання мають А.К.Маркова, А.Б.Орлов, Л.М.Фрідман [21, с. 20-21], які визначили існування їх певної системи, а саме:

а) соціальні (широкі соціальні, що передбачають: спрямованість на широке коло ідеалів, соціальних цінностей; позиційні, що виражаються в спрямованості на способи, взаємодії з людьми, які оточують; колективістські, що відображають спрямованість на завдання і способи спільної колективної діяльності; індивідуальні);

б) пізнавальні (широкі навчальні, які характеризуються спрямованістю на процес навчання, його зміст, результат; навчально-пізнавальні, або теоретико-пізнавальні, що передбачають спрямованість на спосіб навчальних дій; самоосвітні, що розглядаються як спрямованість на оволодіння узагальненими способами навчальної діяльності);

в) творчі, або соціально-пізнавальні, що передбачають спрямованість на оволодіння в ході навчання способами дій.

І.Ф.Плетньова [23], вивчаючи будову мотивів навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів, доводить важливість виділення в них двох груп: мотивація, що знаходиться за межами діяльності, й мотивація, яка породжується самою навчальною діяльністю [23, с. 7]. В.А.Сонін [25, с. 7] вказує на необхідність використовувати класифікацію мотивів вибору професії, яка включала б три їх групи: мотиви суспільно значимого змісту, мотиви професійно-предметного плану і мотиви, які прямо не пов'язані з професійно-педагогічною діяльністю (широкі соціальні мотиви).

Вважаємо, що під час дослідження мотивів професійної діяльності вчителів доцільним буде й використання класифікації мотивів навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів, яка запропонована В.О.Сластьоніним, а саме: мотиви, які свідчать про дійсну професійно-педагогічну спрямованість; мотиви, що характеризують часткову професійно-педагогічну спрямованість; мотиви, які не містять професійно-педагогічної спрямованості [24].

Під час вимірювання рівнів знань з проблеми педагогічного спілкування необхідно ознайомитися з науковими підходами до вирішення цього питання, запропонованими О.О.Абдуліною [1, с. 59] та І.Я.Лернером [19, с. 5].

О.О.Абдуліна вважає [1, с. 59], що критеріями оцінки рівня знань майбутніх педагогів мають бути: обсяг знань (повнота, глибина, тривалість), усвідомлення знань (самостійність суджень, доказ окремих положень, постановка проблемних питань), інтерес до педагогічної теорії (читання педагогічної літератури, участь у методичній та науково-дослідницькій роботі). Вона вказує на необхідність вирішення чотирьох рівнів загальнопедагогічних знань й умінь студентів [1, с. 87], а саме: репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий.

Водночас результати досліджень впевнюють у доцільності використання з метою вимірювання рівнів знань учителів у галузі педагогічного спілкування таких критеріїв [19, с. 5]: обсяг, що вимірюється кількістю основних

програмних знань про об'єкт, який вивчається; глибина, що характеризується сукупністю усвідомлених студентами суттєвих зв'язків між знаннями; систематичність, що проявляється в усвідомленні складу деякої сукупності знань, їх ієрархії й послідовності залежно від обраного кута зору на них; системність, що характеризується усвідомленням студентами знань, їх місцем у структурі наукової теорії; оперативність, що вимірюється числом ситуацій, в яких студент може заздалегідь застосувати дані знання, або числом способів, якими він може їх застосувати; гнучкість знань, що проявляються в готовності студента до самостійного знаходження способів застосування цих знань в умовах зміни ситуацій або різних способів у одній і тій самій ситуації; узагальненість, яка передбачає здібність підвести конкретне знання під узагальнену ідею; конкретність – здібність пояснити, розглянути окреме, часткове як вияв загального; зверненість, яка полягає в здібності особистості виразити компактно знання, які вона має, так, щоб можна було побачити результат компактного викладу матеріалу; розгорнутість – здібність розкрити систему кроків, що ведуть до стиснення, звернення знань; усвідомлення, що виражається в розумінні студентом зв'язків між знаннями й шляхів отримання вказаних зв'язків, в умінні їх обґрунтувати, у розумінні принципу дії зв'язків й механізму їх становлення; тривалість, яка полягає в стійкій фіксації в пам'яті суттєвих знань і способів їх використання або в готовності відновити у пам'яті необхідні знання, ґрунтуючись на інших опорних знаннях.

Узагальнення результатів вимірювання рівнів знань з професійного спілкування в майбутніх педагогів та учителів, виявлення факторів, що впливають на оволодіння досліджуванним феноменом, дозволяють прийти до певних висновків. Так, важливо усвідомити, що традиційна система професійної підготовки в педагогічних закладах освіти не забезпечує високого рівня знань з професійного спілкування. Отримання диплома та робота за фахом не можуть бути показниками належного рівня підготовки до педагогічного спілкування. Тривалість стажу роботи також не забезпечує формування знань у цій галузі. Цей висновок – результат різнобічного вивчення професійної підготовки учителів.

З огляду на сказане, потрібно назвати основні недоліки в професійному спілкуванні учителів, а саме:

- незнання концепцій педагогічного спілкування, що ускладнює розуміння структури досліджуваного феномена;
- незнання структури здібностей, які визначають успішність формування

педагогічного спілкування й невміння діагностувати рівень розвитку в особистості емпатії, товариськості та мовленнєвих здібностей;

- поверхневі уявлення про види комунікативних умінь, про результати системного підходу до їх вивчення, що негативно впливає на рівень професійного спілкування;
- низький рівень знань з проблеми суттєвих особливостей педагогічного контакту, його видів (емоційний, пізнавальний) та технології встановлення, що ускладнює педагогічне спілкування;
- незнання видів психологічних “бар'єрів” у педагогічному спілкуванні та причин їх появи, що негативно впливає на сприймання учнями педагога;
- поверхневі знання про складники орієнтування в ситуації спілкування, їх взаємообумовленість, що ускладнює початковий етап педагогічного спілкування;

Підкреслимо далі думку про те, що кінцевою метою педагогічного процесу, його завершенням у професійному навчанні є сформованість умінь.

Нагадуємо, що оцінка рівня сформованості умінь обов'язково ґрунтується на врахуванні загального розвитку особистості учителя. Запропонований Л.Ф.Спіріним [26, с. 104-105] підхід до вимірювання рівнів умінь передбачає брати до уваги: а) спрямованість і моральні якості особистості; б) суспільно-політичну і педагогічну активність; в) педагогічну і загальнонаукову ерудицію, ступінь розвитку професійного мислення; г) сформованість у достатній номенклатурі комплексів ефективних евристичних дій; д) психологічну готовність до роботи.

Спираючись на цей підхід, дослідник розробив варіант найменування рівнів сформованості загальнопедагогічних умінь, що відображено в його наукових дослідженнях [26, с. 105-107; 28, с. 29-32]:

- допрофесійний рівень (низький) – вихідний (дуже низький);
- рівень початкового оволодіння (професійна адаптація) – низький (початкові професійні вміння);
- рівень обмеженої сформованості (професійне становлення) – середній (орієнтовно-сформовані вміння);
- рівень достатньої сформованості (затвердження) – високий (сформовані вміння);
- рівень успішного оволодіння професійно-педагогічними діями (широке професійно-творче самовираження) – майстерність або творчий рівень.

Як бачимо, вчений пропонує виділяти п'ять рівнів сформованості професійно-педагогічних умінь. Водночас кожний із цих рівнів у наукових працях Л.Ф.Спіріна [26, 27, 28] фактично отримав два найменування. Доречно нагадати, що К.К.Платонов пропонує такі найменування рівнів умінь: початковий, недостатньо уміла діяльність, окремі загальні та високорозвинуті вміння, майстерність [22, с. 156].

Проаналізувавши ці два підходи до характеристики рівнів умінь, вважаємо, що на етапі констатуючого експерименту дослідників цілком задовольняють результати наукових пошуків Л.Ф.Спіріна [26].

Підкреслимо, що Л.Ф.Спірін для характеристики професійної дії як індикатора вміння використовує комплекс критеріїв, що характеризують цю дію з точки зору спрямованості, професійності, доцільності, оригінальності й педагогічного новаторства, освоєності й своєчасності. Критерії мають свої показники, які й потрібно визначити, характеризуючи комунікативні вміння.

Водночас вважаємо за доцільне вказати на основні недоліки в професійному спілкуванні вчителів, які виявлялись компетентними суддями на заняттях в інституті післядипломної освіти педагогічних працівників. До таких недоліків слід віднести:

- низький рівень сформованості вміння володіти вербальним спілкуванням (переривчатість, тремтіння та втрата нормальної інтонації голосу; порушення ритму, плавності вимови; порушення типових для даного вчителя конструкцій речень);
- неприродність ходи (порушення ритму, швидкості, довжини кроку); невразні комунікативні жести або інтенсивна жестикуляція;
- поява “агресивного” чи, навпаки, “боязливого” сміху; порушення орієнтування в умовах спілкування; невміння вчителів фіксувати всі дії “учнів”, що призводить до невибіркового, випадкового відбиття цих дій без зв'язку одне з одним;
- нерозвинутість умінь щодо інтерпретації міміки, жестикуляції, голосу, що не дозволяє дати об'єктивну оцінку психічному стану “учнів” і не дає змоги впливати на нього.

У психологічних дослідженнях чітко встановлено, що професійні здібності педагога визначають успішність формування в нього комунікативних умінь.

У наукових працях з проблеми здібностей, де знайшли відображення особистісний і

діяльнісний аспекти вивчення проблеми, охарактеризовані основні властивості цього феномена, які необхідно врахувати у процесі підготовки до педагогічного спілкування. Такими властивостями є:

- структура здібностей відображає структуру відповідної діяльності;
- здібності формуються і розвиваються в процесі спеціальної діяльності, вони можуть розвиватись і під час здійснення іншої діяльності чи ряду діяльностей і в таких формах, які безпосередньо не пов'язані зі спеціальним видом діяльності;
- здібності, зумовлені знаннями, навичками, вміннями, у свою чергу, дозволяють легше оволодівати знаннями, навичками, вміннями;
- особистісність виступає активним суб'єктом розвитку здібностей.

З огляду на матеріали психолого-педагогічних досліджень приходимо до висновку, що успішність педагогічного спілкування забезпечують емпатія, товариськість, мовленнєві здібності вчителя.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать (С.Б.Борисенко, 1988, 1990; Т.П.Гаврилова, 1975), що для вимірювання рівнів сформованості емпатії як професійної здібності необхідно використовувати щонайменше дві методики. Одна – дозволить визначити прояви емпатії в життєвих ситуаціях, друга – виключно у педагогічних ситуаціях. Для вирішення першого завдання доцільно взяти відому методику “Незакінчені речення”. А для вирішення другого завдання можна використати підхід до створення вказаної методики, що запропонований в дисертаційному дослідженні С.Б.Бори-сенко [4, с.7-8].

Так, готуються декілька невеликих розповідей, де наводяться різні педагогічні ситуації. Кожна з розповідей передбачає зіткнення емоційних планів педагога й учня (учнів).

Учителі, що приймають участь в експерименті, граючи роль вчителя, повинні відповісти на певні запитання, які об'єднуються в три основні групи: що переживає вчитель в описаній ситуації, що, на думку педагога, переживає в цій самій ситуації учень; як вирішуватиметься ситуація, що виникла.

Водночас результати експериментальних досліджень впевнюють нас у необхідності розширення тематики вказаних розповідей. Так, можна розробити ситуації, в яких передбачається зіткнення емоційних планів педагога, який тільки починає свою професійну діяльність з колегами (одні з них також тільки починають роботу в школі, інші мають уже великий педагогічний стаж). Перед молодими

учителями, які приймали участь в експерименті, можна поставити запитання схожі до тих, що мають місце на попередньому етапі проведення експерименту.

Рівень сформованості емпатії оцінюється за допомогою методу компетентних суддів (експертів) за 5-бальною спеціально розробленою шкалою.

На основі опрацювання наукової літератури [4, 5, 6, 7] ми прийшли до висновку, що критерії рівнів сформованості емпатії вчителів є такі: стабільність альтруїстської чи егоїстичної форми поведінки у ставленні до інших людей, адекватне чи неадекватне) сприйняття емоційного конфлікту між власними переживаннями й переживаннями іншої людини, розвинута емоційна ідентифікація.

Перевірка надійності й валідності цих методик проводилась нами етапі пілотажного дослідження, яке охоплювало 570 чоловік.

З огляду на сказане, встановлюємо рівні (вихідний, низький, середній, високий) сформованості емпатії у вчителів.

Вихідний рівень – постійно має місце недовіра в ставленні до інших людей; проявляється агресивність; неадекватне сприйняття емоційного конфлікту між власними переживаннями і переживаннями іншої людини, ці переживання не ототожнюються.

Низький рівень – проявляється недовіра в ставленні до інших людей, переважає неадекватне сприйняття емоційного конфлікту між власними переживаннями і переживаннями іншої людини, ці переживання не ототожнюються.

Середній рівень – переважає доброзичливе ставлення до інших людей, адекватне сприйняття емоційного конфлікту між власними переживаннями й переживаннями іншої людини, але не завжди ці переживання ототожнюються.

Високий рівень – стабільне доброзичливе ставлення до інших людей, адекватне сприйняття емоційного конфлікту між власними переживаннями й переживаннями іншої людини, ці переживання ототожнюються.

Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень [9, 14, 15, 16] впевнили, що для вимірювання рівнів сформованості товариськості доцільно використовувати методики експертної та групової оцінки. Такий підхід пропонує, наприклад, А.А.Журавльов [9]. Дослідник рекомендує проводити експертні оцінки за 7-бальною шкалою [9, с. 182]. Так, оцінка 7 означає, що властивість, яка оцінюється, проявляється постійно; 6 – властивість проявляється майже завжди; 5 – властивість частіше проявляється, аніж не проявляється; 4 – властивість інколи

проявляється, інколи ні; 3 – властивість частіше не проявляється, аніж проявляється; 2 – властивість майже ніколи не проявляється; 1 – властивість взагалі ніколи не проявляється.

Науковці, як відомо, також звертаються до особистісного опитувальника Айзенка, який дозволяє визначити екстравертність особистості як фактор, до якого близька за своїм змістом товариськість. Тому в нашому дослідженні використовувався один із адаптованих варіантів цього опитувальника.

Одночасно результати проведених експериментальних досліджень впевнили в необхідності для визначення рівнів сформованості товариськості як професійної здібності звертатись до методу експертної оцінки. Експертами виступали викладачі педагогічних закладів вищої освіти, де проводились відповідні дослідження.

Вважаємо, що наш підхід до розуміння особливостей вказаних рівнів може ґрунтуватись на матеріалах досліджень А.Л.Журавльова [9]. Так, сутність вихідного рівня сформованості товариськості особистості відповідає таким, що одержали бали 1 і 2, низького рівня – балам 3 та 4, середнього рівня – балу 5, високого рівня – балам 6 і 7.

Для визначення рівнів сформованості в учителів мовленнєвих здібностей (ясна й чітка артикуляція; логічність побудови, яскравість й образність викладення навчального матеріалу; орієнтування мовлення на співрозмовника) можна використовувати метод самооцінки. З метою реалізації цього методу розробляється відповідна анкета та допоміжний лист з переліком тих властивостей, які розкривають зміст зазначених здібностей.

На підставі вивчення філологічних та психолого-педагогічних досліджень [2, 3, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20] визначаються критерії рівнів сформованості мовленнєвих здібностей педагога. Так, критерієм професійної здібності педагога до ясної й чіткої артикуляції є якість вимови голосних й приголосних звуків. Дамо тепер характеристику кожному із рівнів сформованості цієї здібності. Вихідний рівень – деякі голосні й приголосні звуки не вимовляються, або вимовляються з дефектами. Низький рівень – постійно нечітко вимовляються деякі голосні й приголосні звуки. Середній рівень – спостерігається нечітка вимова деяких голосних й приголосних звуків. Високий рівень – чітка вимова голосних й приголосних звуків.

Критеріями здатності педагога логічно й образно викладати навчальний матеріал є логічний виклад цього матеріалу й уміння створювати словом образні “бачення”, інтонаційна виразність мовлення.

Вихідний рівень – невміння логічно

викладати матеріал й створювати словом образні “бачення”, засоби інтонаційної виразності мовлення майже не вживаються.

Низький рівень – значні порушення логіки викладу матеріалу й низький рівень умінь створювати словом образні “бачення”, використовуються лише деякі засоби інтонаційної виразності мовлення.

Середній рівень – мають місце порушення в логіці викладу матеріалу, недостатній рівень умінь створювати словом образні “бачення”, використовуються лише деякі засоби

інтонаційної виразності мовлення.

Високий рівень – логічний виклад матеріалу, умінь створити словом образні “бачення” й доцільно використати засоби інтонаційної виразності мовлення.

Критеріями орієнтування мовлення на співрозмовника є вміння враховувати в змісті матеріалу, який викладається, вікові особливості та рівні знань цього співрозмовника; умінь встановлювати з ним контакт очей.

Вихідний рівень – під час викладу матеріалу не враховуються вікові особливості й рівні знань

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Антон Е.Е. Опыт анализа речевого общения учащихся и учителя на уроке // Проблемы общения и воспитание: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв.ред. Х.Й.Лийметс. – Тарту: Тартус. гос. ун-т, 1974. – С.165-175.
3. Бондаренко А.Ф. Оптимизация коммуникативной деятельности учителя на уроке (психолингвистический аспект): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психол.УССР. – К., 1978. – 24 с.
4. Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1988. – 14 с.
5. Борисенко С.Б. Развитие эмпатических форм поведения у будущих учителей // Психология педагогического общения // Психология педагогического общения: Тез. докл. науч.-практ. конф. / Ред. кол.: Г.В.Дьяконов, Т.И.Пашукова. – Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-т, 1990. – С. 88-89.
6. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопр. психологии. – 1974. – № 5. – С. 107-114.
7. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тез. докл. / Под ред. А.А. Бодалева. – Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1975. – С. 17-19.
8. Гапоненко Л.А. О выразительности речевого голоса и его значении в педагогическом общении // Психология педагогического общения: Сб. науч. тр. / Ред. кол.: Г.В.Дьяконов (отв. ред.) и др. – Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-т, 1991. – Т. II. – С. 70-81.
9. Журавлев А.А. Роль общительности личности в руководстве коллективом // Психологические исследования общения / Отв. ред.: Б.Ф.Ломов, А.В.Беляева, В.Н.Носуленко. – М.: Наука, 1985. – С. 179-191.
10. Зайцева З.Г. Особенности речи учителя как средства педагогического труда (на материале начальных классов): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ педагогики УССР. – К., 1978. – 24 с.
11. Зеленева Т.А. Особенности голоса учителя и его влияние на педагогическое общение // Психология педагогического общения: Тез. докл. науч.-практ. конф. / Ред. кол. Г.В.Дьяконов, Т.И.Пашукова. – Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-т, 1990. – С. 103-104.
12. Ильюк Б.А. Роль речевых способностей в общении / Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Сб. тезисов / Под ред. А.А.Бодалева (отв. ред.) и др. – Л.: ЛГУ, 1973. С. 71-72.
13. Каминский Е.И. Психологические особенности интонационной выразительности речи, ее восприятия и воздействия (на материале речи учителя): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1989. – 19 с.
14. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1979. – 135 с.
15. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. – Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1976. – 286 с.
16. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
17. Леонтьев А.А. Речь и общение / Иностр. языки в школе. – 1974. – № 6. – С. 80-85.
18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 302 с.
19. Лернер И.Я. Методы обучения и требования жизни. – М.: АПН СССР, НИИ ОП, 1981. – 5с.
20. Львов М.Р. Воспитание речевой активности учащихся // Тез. докл. межвуз. координац. совещания по науч.-исслед. целевой программе “Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма”. – М.: Москов. гос. пед. ин-т им. В.Ленина, 1983. – С. 85-87.
21. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 63 с.
22. Платонов К.К. О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
23. Плетнева И.Ф. Формирование профессиональной мотивации учения

- студентов педагогических институтов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1978. – 15 с.
24. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1984. – 156 с.
25. Сонин В.А. Динамика мотивов учебной деятельности студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1974. – 23 с.
26. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1980. – 435 с.
27. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. – М.,