

# ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ

**Хакимова Наиля Газизовна**

*К.п.н., Набережночелнинский государственный педагогический университет  
340268@mail.ru*

## AN EMPIRICAL STUDY OF THE FORMATION OF A PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL TRAINING PROFILE

**N. Khakimova**

*Summary:* The article presents the results of the study of the formation of the professional orientation of students of a pedagogical university under the influence of educational programs of the pedagogical direction of training. The urgency and significance of this problem is substantiated from the point of view of professional self-determination and the formation of the personality of a future teacher. The formation of the professional orientation of a student of a pedagogical profile is understood as a process of development and self-development in the course of mastering professional competencies, solving pedagogical problems in the process of learning and practice. The formation of a professional orientation is interpreted as a quantitative and qualitative change in the psychological characteristics of a person associated with the performance of various actions in the process of professional activity and training [3]. It is also a dynamic process of the formation of the psychological properties of a person, manifested in the formation of interest in pedagogical activity, in the mastery of professionally important and socially significant qualities. In this work, we tried to find out what is the influence of training and practice of professional activity on the formation of a professional orientation among students of a pedagogical training profile.

*Keywords:* professional orientation, type of professional orientation, type of professional orientation.

*Аннотация:* В статье представлены результаты исследования становления профессиональной направленности студентов педагогического вуза под воздействием образовательных программ педагогического направления подготовки. Обосновывается актуальность и значимость данной проблемы с точки зрения профессионального самоопределения и формирования личности будущего учителя. Становление профессиональной направленности студента педагогического профиля понимается как процесс развития и саморазвития в ходе освоения им профессиональных компетенций, решения педагогических задач в процессе обучения и практики. Становление профессиональной направленности трактуют как количественное и качественное изменение психологических характеристик личности, связанных с выполнением ею различных действий в процессе профессиональной деятельности и обучения [3]. Также это динамический процесс становления психологических свойств личности, проявляющийся в формировании интереса к педагогической деятельности, в овладении профессионально важными и социально значимыми качествами. В данной работе мы попытались выяснить каково влияние обучения и практики профессиональной деятельности на становление профессиональной направленности у студентов педагогического профиля подготовки.

*Ключевые слова:* профессиональная направленность, тип профессиональной направленности, вид профессиональной направленности.

### Введение

Профессиональная направленность педагога – центральное образование структуры личности учителя. Отсутствие этого качества приводит к неэффективности работы педагога [2, с.63]. «Общая направленность личности конкретизируется в различных видах деятельности. Профессиональная направленность может рассматриваться как проявление общей направленности личности в труде» [1, с.14-17]. Понятие направленности является базовой категорией для психологической науки. Вопрос направленности личности является проблемным, не существует единого понимания, определения и общепринятой структуры направленности личности вообще и педагогической направ-

ленности в частности [5, с.1-4].

Становление профессиональной направленности студентов целесообразно рассматривать в рамках более общего понимания направленности личности. В отечественной психологии существуют различные научные школы, изучающие направленность личности. В различных подходах это понятие раскрывается по-разному: как динамическая тенденция (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев), «смыслообразующий мотив» (Л.В. Куликов), «система устойчиво доминирующих мотивов» (Л.И. Божович) [10, с. 68].

Д.Н. Узнадзе понимал направленность личности как

установку, которая является неосознанным целостным состоянием личности, возникающим в процессе взаимоотношений организма со средой и определяющее собой всю психическую деятельность. Возникновение и функционирование установки подчиняется физиологическим закономерностям, зависит от предшествующего опыта и наличной ситуации. Характеризуется состоянием мобилизованности, готовности к действию для удовлетворения актуальной потребности. Установка отражает не только настоящее и прошлое, но и будущее [15].

В связи с целями нашего исследования интерес представляют особенности профессиональной направленности.

В нашем исследовании мы рассмотрим особенности профессиональной направленности, а также процесс ее становления у будущих педагогов.

Профессиональная направленность каждой профессии имеет свои соответствующие объектно-предметные характеристики. По схеме Е.А. Климова человек является объектом педагогической профессии, а ее предметом – деятельность его развития, воспитания, обучения. Педагогическая направленность отличается от других профессиональных направленностей своим объектно-предметным содержанием. Разработчики концепции личностно-профессионального развития полагают, что предметом педагогической профессии является не только ученик, но и сам учитель как субъект своей собственной профессиональной деятельности [10, С.70].

Профессиональную направленность можно рассматривать как частное проявление общей личностной направленности. По мнению В.Н. Мясищева компоненты профессиональной направленности занимают важнейшее место в общей направленности личности. Можно говорить о неделимости личностного и профессионального в структуре личности [10, с.70].

Профессиональная направленность представляет собой интегральное (системное) качество личности, которое определяет готовность к профессиональной деятельности, потребность в ней и определяющее отношение к профессии [7].

Не существует единого мнения об определении и структуре профессиональной направленности. Изучение проблемы профессиональной направленности в отечественной психологии ведутся по нескольким направлениям. Одним из них является попытка определить сущность и структуру профессиональной направленности как эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, профессионально-значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей, рефлексивное управление развитием учащихся [8].

Н.В. Кузьмина определяет сущность педагогической направленности как интерес и любовь к педагогической профессии, осознание профессиональных трудностей, стремление освоить педагогическое мастерство, потребность в педагогической деятельности [6].

Г.А. Томилова профессиональную направленность определяет как склонность и готовность заниматься педагогической деятельностью, преподаванием определенного предмета и не рассматривают направленность на ребенка [12].

Ф.Н. Гоноболин выделяет в структуре личности учителя общие личностные свойства (направленность) и педагогические способности [4].

В.А. Слостенин личностные и профессионально-педагогические качества учителя определяет как профессионально-педагогическую направленность и включает в нее: любовь и интерес к ребенку, прогностические способности, организаторские способности, педагогически такт, самооценку, требовательность, целеустремленность, сдержанность и другие профессионально-важные личностные качества [13].

А.И. Щербаков утверждает, что профессионально-педагогическая направленность связана с индивидуально-психологическими качествами личности: адекватностью восприятия ребенка и внимательностью к нему, любовью к детям и потребностью в работе с ними, высокими познавательными интересами, прогностическими способностям [17].

Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская педагогическую деятельность рассматривают как метадеятельность. По их мнению, задача учителя состоит в построении такой деятельности учащихся, в процессе которой у них будут развиваться нравственные убеждения [7].

Л.М. Митина полагает, что, управляя деятельностью учащихся, педагог должен передать «основания», из которых ученик мог бы самостоятельно выводить свои решения, не прямо воздействовать на него [9].

Таким образом, в структуру профессиональной направленности Ю.Н. Кулюткин включает рефлексивную управленческую деятельность, которая состоит из: рефлексии исполнительской деятельности (реальные указания, советы, призывы к действию, предложения); выработки стратегии действия (выбор программы действия в зависимости от сложившейся ситуации); оценки и анализ выработанной стратегии и программы, соотнесения их с целями и задачами обучения [6].

И.В. Фастовец на основании мотивов и рефлексии учителя на мотивацию процесса и результата своей

профессиональной деятельности выделяет три типа профессионально-педагогической направленности: деловая направленность (направленность на раскрытие содержания учебного предмета), направленность на общение, направленность на совершенствование [16].

Л.М. Митина определяет педагогическую направленность как профессионально-значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности учителя и обуславливающее его типическое и индивидуальное своеобразие. По мнению Л.М. Митиной педагогическую направленность определяют как иерархию доминирующих мотивов, которая является системой эмоционально-ценностных отношений к труду (к педагогической деятельности). Структуру педагогической направленности Л.М. Митина представляет в такой иерархической последовательности:

- направленность на ребенка (человека), которая связана с любовью, интересом, заботой, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- направленность на себя, которая связана с самореализацией индивидуальности учителя и потребностью в самосовершенствовании;
- направленность на предметную сторону профессиональной деятельности [11, С. 76].

А.И. Донцов рассматривая становление профессиональной направленности студентов колледжей и вузов, выделял два аспекта в развитии профессиональной направленности: объективное содержание профессии и мотивы профессиональной деятельности, которые могут быть прямыми и косвенными [10]. Эти аспекты находятся в диалектическом противоречии, которое создает движущие силы развития профессиональной направленности. Формирование мотивов, системы целей, намерений происходит в связи с формированием потребностей, которые возникают в ходе решения профессиональных задач в процессе обучения и практики мы полагаем, что в процессе профессионального обучения и практики у студентов педагогического профиля развивается профессиональная направленность, меняются мотивы деятельности, меняется самосознание и самооценка личности.

Все вышесказанное позволяет нам понимать под профессиональной направленностью учителя личностное образование, интегрирующее индивидуально-ориентированные способности и готовность к профессионально-личностному саморазвитию, осознание личностной значимости и смысла педагогической деятельности.

Разработанная нами модель становления профессиональной направленности будущего учителя предполагает на первом этапе (1 курс) – формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к пе-

дагогической деятельности в ходе изучения дисциплины «Основы общей педагогики, введение в педагогическую деятельность» и в ходе практической подготовки под руководством учителя-наставника.

Осмысление будущими учителями знаний о самоорганизации личности на втором этапе (2 курс) осуществляется через изучение дисциплин психолого-педагогического цикла, в ходе практической подготовки, решения кейс – задач. Существенное место в формировании у студентов представлений о себе принадлежит методам диагностики и самодиагностики, направленным на развитие у студентов способности к осознанию себя как педагога.

#### Методы исследования

В исследовании приняли участие студенты Набережночелнинского государственного педагогического университета, в количестве 60 человек, в возрасте 18-20 лет. Все испытуемые девушки.

Экспериментальную группу составили студенты первого курса в количестве 30 человек, поступившие на профиль – «Начальное образование. Иностранный язык». Контрольную группу составили также студенты первого курса в количестве 30 человек, обучающиеся по профилю – «Начальное образование. Дошкольное образование».

Обучение студентов экспериментальной группы строилось по модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров. Практико-ориентированный подход подразумевает значительное увеличение объема практики, непрерывность и долгосрочность практики под супервизией опытного педагога.

Обучение студентов контрольной группы строилось по традиционной модели подготовки педагогических кадров в рамках реализации ФГОС ВО.

Организационный метод проведения исследований – лонгитюд. Работа с использованием методики МЭДПНАУ проводилась в шесть этапов для изучения динамики педагогической направленности студентов.

Для изучения становления профессиональной направленности применялись методики «Диагностика самооэффективности по методике Маддукса и Шеера (тест)» и «Метод экспресс-диагностики педагогической направленности учителя» (МЭДПНАУ).

Методике Маддукса и Шеера «Диагностика самооэффективности» направлена на определение уровня самооэффективности, самосознания и самооценки личности.

В данное понятие входит: возможность оценивать

умение студентов осознавать свои способности и использовать их наилучшим образом. Авторы методики предполагают, что умелое использование своих, даже более чем скромных, способностей позволяет достичь человеку высоких результатов. И наоборот, высокий потенциал не может помочь человеку достичь высоких результатов, если он не пытается применить его на практике или не верит в такую возможность.

«Метод экспресс-диагностики педагогической направленности учителя» (МЭДПНАУ) определяет доминирующие функциональные виды деятельности с соответствующими потребностями, мотивами и целями. Шкалы теста соответствуют 4 типам педагогической направленности личности учителя:

1. Направленность на преподаваемый предмет – сокращенное условное название «Предметник».
2. Направленность на коммуникацию, общение – «Коммуникатор».
3. Направленность на организационные моменты – «Организатор».
4. Направленность на просветительство, высокий интеллект, духовные ценности – «Интеллигент».

С помощью методики можно выделить не только типы, но и виды направленности:

1. Результативный - ориентация на результат деятельности.
2. Процессуальный - ориентация на процесс деятельности.
3. Смешанный - невозможность точно определить вид направленности, поскольку ориентация на результат и процесс деятельности одинаково выражены [11].

В исследовании применялся критерий согласия Пирсона, критерий согласия  $\chi^2$  (Хи-квадрат).

С помощью методики «Метод экспресс-диагностики педагогической направленности учителя» выяснялись виды и типы направленности студентов контрольной и экспериментальной групп. Результаты студентов экспериментальной группы отдельно сопоставлялись с результатами студентов контрольной группы.

Исследование по данной методике проходило в шесть этапов. Первый этап проведен в сентябре, до получения студентами экспериментальной и контрольной групп опыта теоретического освоения дисциплин и опыта практической деятельности.

### Результаты и обсуждения

На первом этапе в экспериментальной группе преобладает количество студентов со смешанной направленностью, в то время как среди студентов контроль-

ной группы больше студентов с результативным видом направленности. Однако на основании статистических данных можно сделать вывод об отсутствии различий между группами. По результатам методики Пирсона, различия между экспериментальной группой и контрольной группой статистически не значимы  $\text{эмп.}=1,96$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Второй этап был проведен в ноябре в ходе теоретического обучения студентов и начала включения студентов экспериментальной группы в практическую профессиональную деятельность. Студенты контрольной группы обучались по образовательной программе, не предполагающей практической подготовки на первом курсе.

По результатам методики Пирсона, на втором этапе исследования различия между экспериментальной группой и контрольной группой статистически не значимы  $\text{эмп.}=1,42$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Несмотря на отсутствие значимых различий между результатами экспериментальной и контрольной группы, стоит обратить внимание на изменение в распределении ответов студентов экспериментальной группы, а именно, некоторое уменьшение количества студентов с неопределенным видом направленности и, в связи с этим увеличение количества студентов с процессуальным видом направленности.

Третий этап был проведен в феврале после завершения первого семестра студентами первого курса (экспериментальной группы и контрольной группы).

За это время студенты экспериментальной группы получили как опыт теоретического изучения профессиональной деятельности, так и опыт практической профессиональной деятельности. Студенты контрольной группы были включены только в процесс теоретического изучения дисциплин.

По результатам методики Пирсона, различия между экспериментальной группой и контрольной группой статистически не значимы  $\text{эмп.}=4,52$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Несмотря на отсутствие значимых различий между результатами экспериментальной и контрольной групп, стоит обратить внимание на изменение в распределении ответов студентов экспериментальной группы, а именно, уменьшение количества студентов с неопределенным видом направленности и увеличение количества студентов результативным видом направленности.

На четвертом этапе выявилось, что нет значимых различий между группами. В контрольной группе заметно смещение в сторону смешанной направленности за счет уменьшения результативного вида направленности. По

результатам методики Пирсона, различия между экспериментальной группой и контрольной группой статистически не значимы  $\text{эмп.}=4,52$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Пятый этап проводился в конце учебного года. Выявились различия с первым этапом в видах направленности в экспериментальной группе. По результатам методики Пирсона, различия между первым и пятым этапом в экспериментальной группе статистически значимы  $\text{эмп.}=6,47$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Шестой этап – начало следующего учебного года. Можно наблюдать значимые различия между результатами первого и шестого этапа исследования в экспериментальной группе в видах направленности. По результатам методики Пирсона, различия между первым и шестым этапом в экспериментальной группе статистически значимы  $\text{эмп.}=6,15$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Стоит обратить внимание на уменьшение количества студентов с неопределенным видом направленности и увеличением количества студентов с результативным видом направленности как в экспериментальной, так и в контрольной группе. По результатам методики Пирсона, различия между экспериментальной группой и контрольной группой статистически не значимы  $\text{эмп.}=3,04$  (при  $p \leq 0,05$ ).

В экспериментальной и контрольной группах сохраняется достаточно большое количество студентов с результативным видом направленности.

При сравнении показателей экспериментальной группы по видам направленности на протяжении шести этапов мы можем наблюдать, что изменения видов направленности происходили без значимых различий на всех этапах, кроме шестого этапа. Здесь мы можем наблюдать значительное увеличение результативного вида направленности. По результатам методики Пирсона, различия между первым и шестым этапом в экспериментальной группе статистически значимы  $\text{эмп.}=6,15$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Следующим этапом нашего анализа стало рассмотрение распределения студентов экспериментальной и контрольной групп по типам направленности на основании методики «Метод экспресс-диагностики педагогической направленности учителя».

Рассмотрим результаты исследования распределения по типам направленности у студентов экспериментальной группы на шести этапах исследования. На всех этапах практически никто из студентов экспериментальной группы не ориентирован на коммуникацию как приоритетное направление в деятельности. Только на четвертом и шестом этапах появилось по одному человеку,

ориентированному на коммуникацию. У большинства студентов экспериментальной группы выявлен тип направленности, связанный с просветительской деятельностью. Выявленный на первом этапе тип направленности сохраняется в подавляющем большинстве случаев на последующих этапах и снижается на четвертом этапе. Различия между показателями на всех этапах исследования статистически не значимы. Это свидетельствует о том, что в экспериментальной группе отсутствует существенная динамика в распределении студентов по типам направленности. У большинства студентов контрольной группы выявлен тип направленности, связанный с просветительской деятельностью. Выявленное на первом этапе преобладание «интеллигентного» типа направленности сохраняется на втором и третьем этапах. На четвертом этапе произошло существенное уменьшение количества студентов с данным типом направленности и увеличение количества студентов с неопределенным типом, а также с предметным типом направленности, а на пятом и следующих этапах произошло увеличение количества студентов с просветительской направленностью.

По результатам методики Пирсона, различия между экспериментальной группой и контрольной группой на первом и втором этапах статистически не значимы  $\text{эмп.}=8,12$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Различия в типах направленности на третьем этапе исследования между экспериментальной группой и контрольной группой статистически значимы  $\text{эмп.}=18,62$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Различия в типах направленности на четвертом этапе исследования между экспериментальной группой и контрольной группой статистически значимы  $\text{эмп.}=24,15$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Различия в типах направленности на пятом этапе исследования между экспериментальной группой и контрольной группой статистически значимы  $\text{эмп.}=20,31$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Различия в типах направленности на шестом этапе исследования между экспериментальной группой и контрольной группой статистически значимы  $\text{эмп.}=25,39$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, сопоставляя динамику изменений видов и типов направленности по методике «Метод экспресс-диагностики педагогической направленности учителя» на шести этапах исследования мы выявили следующую особенность: изменение вида направленности прослеживается у студентов первого курса (как контрольной, так и экспериментальной групп). У студентов всех групп к шестому этапу прослеживается тенденция к снижению смешанного вида направленности и повыше-

нию результативного вида направленности. У экспериментальной группы изменение видов направленности происходит плавно, без скачков. В экспериментальной группе, так же как и в контрольной группе, увеличение типа «интеллигент» происходит постепенно без значимых различий. На основании описанного можно предположить, что и вид, и тип направленности начинают складываться в ходе профессионального обучения. При этом выбор предметной направленности осуществляется после того, как студент определяется с видом направленности. Для экспериментальной и контрольной групп характерна стабильность показателей типов направленности на всех этапах.

С помощью методики «Диагностика самооэффективности» выяснялась возможность студентами осознавать свои способности и использовать их наилучшим образом. Авторы методики предполагают, что умелое использование своих способностей напрямую связано с высокими результатами деятельности, и наоборот, высокий потенциал не проявляется у человека, если он не верит в свои возможности.

В первую очередь оценке подверглась самооэффективность в межличностном общении.

В экспериментальной группе преобладает количество студентов со средней (адекватной) оценкой собственной самооэффективности.

В контрольной группе распределение показателей другое: существенно преобладает количество студентов с заниженной оценкой собственной самооэффективности.

Статистический анализ показывает значимость различий между экспериментальной и контрольной группой ( $\text{эмп.} = 6,41$  при  $p \leq 0,05$ ).

На втором этапе у экспериментальной группы количество человек с заниженной самооценкой увеличилось

с 3 до 7 за счет уменьшения средней и завышенной самооценки. На последующих этапах такое распределение сохранилось.

Также оценке подверглась самооэффективность в предметной деятельности. На всех этапах различия между экспериментальной и контрольной группой по показателю «предметная деятельность» статистически не значимы.

Сравнение самооценки экспериментальной и контрольной групп по параметру «предметная деятельность» показало, что все группы имеют среднюю (адекватную) самооценку по этому показателю. На всех этапах сравнение показывает отсутствие значимых различий. У студентов всех групп на определенном периоде прослеживается тенденция к снижению смешанного вида направленности и повышению результативного вида направленности. В экспериментальной группе изменение видов направленности происходит плавно, без скачков.

#### Выводы

Таким образом, вид, и тип направленности начинают складываться в ходе профессионального обучения. Тип направленности складывается после того, как человек определился с видом направленности.

У студентов первого года обучения, обучающихся по разным профилям подготовки наблюдается динамика вида направленности, проявляющаяся в уменьшении количества студентов со смешанным типом направленности и увеличением количества студентов с результативным типом направленности.

У студентов на разных этапах обучения, выявлен в большинстве своем, заниженный способ оценки самооэффективности в межличностном общении и средний (адекватный) способ оценки самооэффективности в предметной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Батаршев, А.В. Закономерности профессионально-личностного становления и развития педагога / А.В. Батаршев // Человек и образование. – 2014. - № 2 (39). – С. 14-17.
2. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др.; Под ред. А.С. Роботовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 63.
3. Головей, Л.А., Манукян, В.Р., Рыкман, Л.В. и др. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Л.В. Рыкман, М.Д. Петраш, В.Р. Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А. Александрова. — СПб.: Нестор-История, 2015. — 336 с.
4. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
5. Коровина, И.А., Чуркин, С.Д. Становление профессиональной направленности студента в самообразовательной деятельности / И.А. Коровина, С.Д. Чуркин // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. - №19 (273). - С. 1-4.
6. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина - Л., 1967. – 183 с.

7. Кулюткин, Ю.Н., Сухобская, Г.С. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя/ Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Л., 1979 – 83 с.
8. Кунц, Л.И. Профессиональная направленность и направленность личности/ Л.И. Кунц // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 137-140.
9. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
10. Митина, Л.М. Психология труда учителя: учебное пособие для вузов / Л.М. Митина. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 337 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-12791-1. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/476750>
11. Митина, Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов / Л.М. Митина. — 2-е изд., доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 430 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-13403-2. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/476828>
12. Опыт формирования педагогической направленности у студентов университета. Автореф. Дис. . . канд. психол. наук / Г.А. Томилова. – Л., 1975.
13. Педагогика: учебник для студ. учреждений высшего образования/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 10-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия». – 2011. – 608 с.
14. Узнадзе, Д.Н. «Психология установки» / Д.Н. Узнадзе. - Издательский дом Питер. - 2001. – С 4-11.
15. Фастовец, И.В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: автореф. Дис. . . канд. психол. наук - М., 1991
16. Щербаков, А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя/ А.И. Щербаков// Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 13-21.

© Хакимова Наиля Газизовна (340268@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Набережночелнинский государственный педагогический университет