

УДК 37.015.3

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЕЁ РОЛЬ
В СТАНОВЛЕНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

А. И. Мелёхин

*Аспирант,
Институт психологии
Российской академии наук,
г. Москва, Россия*

**PSYCHOLOGICAL COMPETENCE AND ITS ROLE IN THE FORMATION
AND DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL HIGH SCHOOL TEACHER**

A. I. Melehin

*Graduate student,
Institute of Psychology
of Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russia*

Summary. In this article describes the concept of psychological culture as a key development challenges among the new strategy sociocultural modernization of education, as well as one of the important determinants of psychological competence. Concretized concepts: the competence approach, expertise and competence. The basic model of competencies high school teacher.

Keywords: psychological culture; competence; competency; system-activity approach; a high school teacher.

За последние несколько лет внедряются новые требования к содержанию, форме и структуре высшего образования, что способствовало резкому росту требований к руководству и преподавательскому составу вузов, к обучению и воспитанию студентов (Г. У. Матушанский, Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган и др.). В большинстве случаев профессиональная деятельность приводит к появлению «*деструктивного профессиогенеза*», т. е. преобладанию усталости, снижению работоспособности, возникновению психологических барьеров, обеднению схем деятельности и даже утрате профессиональных компетентностей [18].

Профессиональное развитие понимается как период приобретения и потери, а значит, становление профессионала – это не только совершенствование, но и потери [9]. Следует учитывать, что в процессе профессионализации происходит развитие профессиональных деформаций, нарушающих целостность личности, снижающих её ресурсы, что отрицательно сказывается на продуктивности деятельности.

В связи с этим проблема формирования и поддержания психологической компетенции и психологической культуры, связанная с повышением успешности профессиональной педагогической деятельности, требует сегодня первоочередного решения и редко освещается в литературе. Данный факт приводит к необходимости анализа исследований психологической структуры деятельности преподавателя высшей школы и её развития и поддержания в рамках практического применения в ФГОС ВПО нового поколения.

Некоторые исследователи отмечают, что нельзя говорить о том, что стандарты образования стали более личностно ориентированы, но заявленные компетенции предполагают, что преподаватель будет готов к командной работе в меняющихся и нестандартных условиях образовательного процесса. Среди форм реализации командного принципа выделяют ряд принципов, основной из которых – принцип *субъект-субъектного взаимодействия*, заключающийся в том, что в процессе построения содержания

образования педагог побуждает обучающихся к работе с ним на основе имеющегося у них опыта. В этой ситуации, с одной стороны, задаётся вектор деятельности обучающегося, а с другой – актуализируется его вариативное личностное содержание, что задаёт возможность выстраивать собственную образовательную траекторию. Таким образом, содержание образования выступает в качестве основы для конструирования педагогического взаимодействия участников образовательной деятельности, их культурного диалога [21].

На данный момент становится всё более очевидным тот факт, что никакие изменения в образовании невозможны без кардинальных изменений психологической культуры учителя [24]. Ж. Делор сформулировал четыре вектора, на которых должно основываться современное образование:

- 1) научиться познавать;
- 2) научиться делать;
- 3) научиться жить вместе;
- 4) научиться жить [6].

В связи с этим преподавателю важно усвоить не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле *компетентность*, которая даёт возможность совладать с различными многочисленными (вариативными) ситуациями в образовательном процессе и позволяет работать в команде и находить в ней ресурсные стороны для этого совладания.

В рамках новой стратегии социокультурной модернизации образования в задачи, стоящие перед высшей школы, входит формирование «*функциональной жизненной культуры*», то есть «*психологической культуры*» [3]. Контроль над образовательной деятельностью студентов требует высокого уровня психологической культуры преподавателя. Низкий уровень психологической культуры не даёт возможности преподавателю в полной мере оценить личностные ресурсы развития студентов и перейти к субъекто-субъектному принципу взаимодействия с ним. Главным методологическим лозунгом новой стратегии в образовании является то, что «новая школа – это школа сотворчества, по-

нимания и, с другой стороны, неопределённости» [1, 3].

На сегодняшний день конкурентоспособным ресурсом в деятельности педагога являются не столько специальные знания, владение информацией, освоенные технологии обучения и воспитания, сколько профессиональная и психологическая культура, обеспечивающая успешность преподавателя в высшей школе и комфортные условия его развития. Структура деятельности преподавателя реализуется через структуру его личности. Многие исследователи отмечали, что «взаимодействие личности с профессией является системообразующим фактором развития профессионализма» [16]. Исследователи выделяют *профессиональные траектории развития педагога*, однако отмечают, что «современное преподавание в высшей школе требует развития траекторий профессии до более высоких этапов» [16, 17]. Профессиональное развитие личности преподавателя предполагает взаимозависимость между оснащённостью профессионала техниками самоэффективности, с одной стороны, и его определёнными личностными качествами – с другой. Реадаптация профессионального сознания учительского сообщества должна быть неразрывно связана с кардинальными изменениями в системе подготовки педагогических кадров. Должна быть разработана государственная политика в отношении подготовки и переподготовки учителей с иной психологической культурой [26].

Понятие «психологическая культура»

А. Г. Асмолов подчёркивает, что «психологическую культуру личности отличают следующие особенности: широкое общекультурное образование; потребность быть культурным человеком; желание иметь психологическую культуру; потребность быть носителем психологической культуры; чувствительность к психологическому опыту, опыту собственной жизни; осознанность мыслей, чувств, поведения; спо-

способность к проблематизации событий собственной жизни; конструктивное, творческое осуществление собственной жизни» [2].

Психологическая культура формирует у человека потребность к амплификации собственных психологических знаний, а также стремление к приобщению других к психологической культуре. Психологическая культура личности – это «культура убеждений, переживаний, представлений и влияний, проявляющаяся в отношении и к самому себе, и к окружающим» [22]. А. Б. Орлов понимает психологическую культуру как средство самопознания и саморегуляции.

Психологическая культура, согласно О. И. Моткову [19], это оптимально организованный жизненный процесс. С помощью развитой психологической культуры человек гармонично учитывает как внутренние требования личности, так и внешние требования жизни. Гармоничное функционирование личности, по мнению О. И. Моткова, проявляется в следующем:

- 1) в преобладающем хорошем самочувствии;
- 2) глубоком понимании и принятии себя;

3) позитивных гармонизирующих ориентациях на конструктивное общение и ведение дел, на творческую игру и т. д.

Наличие психологической культуры подразумевает психологическую образованность человека в сочетании с готовностью и умением использовать её в повседневной жизни с целью самопознания, повышения самоэффективности [19].

По мнению И. В. Дубровиной, психологическая культура личности складывается из двух компонентов –

- 1) психологических знаний;
- 2) общей культуры человека.

Психологическая культура – это «развитый механизм личностной саморегуляции, который обеспечивает и эффективное, и безопасное, и гуманное взаимодействие с людьми, способность противостоять внешнему давлению, способность подавить отрицательные эмоциональные воздействия и сильные переживания, способность не допускать срывов деятельности при значительных психических и физических нагрузках» [5].

По мнению Л. Д. Дёминой [8], структура психологической культуры состоит из сочетания следующих компонентов, показанных на рис. 1.



Рис. 1. Компоненты психологической культуры по Л. Д. Дёминой

В структуру психологической культуры Л. М. Колмогорова [13] включает следующие компоненты:

❖ **Психологическая грамотность**¹ – овладение психологическими знаниями, умениями, нормами в сфере общения, поведения, психической деятельности и т. д. Осведомлённость по поводу разнообразных явлений психики.

❖ **Психологическая компетентность** – знания, позволяющие гибко действовать в различных ситуациях.

❖ **Ценностно-смысловая** – совокупность личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т. д.

❖ **Рефлексия** – отслеживание целей, процесса и результатов своей деятельности по усвоению психологической культуры, а также осознание тех собственных внутренних изменений, которые происходят.

❖ **Культурно-творческий компонент.**

Понятия компетенции и компетентности

Компетентностный подход² есть совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [11]. Компетентностный подход лежит в основе модернизации системы образования, поэтому понятия «компетенция», «компетентность» и «компетентностный подход» в последнее время рассматриваются в качестве ключевых категорий для исследования педагогических явлений. Компетентностный подход

противопоставляется парадигме образования по типу «знания, умения и навыки» (ЗУН). Переориентацию образовательного процесса на приобретение компетенций, в основе которых лежат знания и умения, называют компетентностным подходом [10, 11, 23].

Принято считать, что внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия, таких как компетенция (совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов) и компетентность (владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности). Следовательно, компетентность преподавателя вуза определяется не только базовым образованием, наличием профессионального статуса, стажа, но и способностью использовать и применять знания и навыки более гибко с целью повышения конкурентоспособности и результативности своей деятельности [10]. В связи с тем, что пока не существует единой классификации компетенций, выделяют **общие и целевые компетенции**.

В исследовании Н. В. Кузьминой [12] компетентность рассматривается как интегративное свойство личности. Согласно Л. М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает *знания, умения, навыки, а также способы и приёмы их реализации в деятельности, общении, развитии – саморазвитии личности*. В этом определении подчеркнута сложная *интегративная природа* компетентности (деятельностная и коммуникативная) [20].

Категорию **компетенция** можно определить как способность применять гибко практический опыт для успешной деятельности в определённой ситуации. Компетенции формируют «профиль преподавателя», который состоит из *общих и профессиональных компетенций*.

Возвращаясь к понятиям компетенции и компетентности, есть две точки зрения на понимание соотношения этих категорий. Эти понятия либо отождествляются, либо дифференцируются.

¹ Основное отличие психологической грамотности от компетентности заключается, по мнению Л. М. Колмогоровой, в том, что грамотный человек знает, а компетентный реально и эффективно может использовать знания в решении тех или иных проблем.

² Большой вклад в разработке проблем компетентности в целом и собственно социальных компетенций-компетентностей именно отечественных исследователей – Н. В. Кузьминой, Л. А. Петровской, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Л. П. Алексеевой, Н. С. Шаблыгиной, Г. И. Сивковой и др.

Согласно первой точке зрения, компетенция определяется как:

- 1) способность делать что-либо хорошо или эффективно;
- 2) соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;
- 3) способность выполнять особые трудовые функции.

Тут же отмечается, что категория «компетентность» используется в тех же значениях. Компетентность обычно употребляется в описательном плане. В рамках такого отождествления этих понятий подчёркивается именно практическая направленность компетенций. Позиция неразграничения понятий «компетенция» и «компетентность» характерна и для большинства зарубежных исследователей этого вопроса.

Понятие «компетентность» (по «Стратегии модернизации содержания общего образования») включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (ЗУНы), систему ценностных ориентаций, установки и т. д. При этом стоит отметить, что *компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции*. Однако, учитывая, что многие авторы не разделяют эти понятия, далее в нашей статье они будут приводиться вместе. Заключая рассмотрение вопроса относительно соотношения понятий «компетенция» и «компетентность», отметим, что основанный на компетентности подход (а не на компетенции) характеризуется как усилением собственно прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса.

Модели компетенций преподавателя высшей школы

Модель компетенций представляет собой определённый набор компетенций, описывающих ключевые качества, поведение, знания, умения и другие характеристики, необходимые для достижения стандартов качества и эффективности трудовой деятельности преподавателя. Например, исследователи выделяют следующие области компетенции преподавателя высшей школы:

- 1) профессиональная компетенция;
- 2) общекультурная и гуманитарная;

- 3) креативность;
- 4) психологическая (социально-психологическая);
- 5) социально-экономическая компетентность [11].

Однако перед тем как детально описывать существующие модели компетенций преподавателя высшей школы, стоит остановиться на системно-деятельностном подходе, который позволяет, который отмечает, что устойчивыми и существенными характеристиками профессионализма преподавателя вуза являются:

- 1) степень освоения методов и средств профессиональной деятельности;
- 2) мера гибкости этих методов и средств.

Эти характеристики отражают всю сферу деятельности преподавателя, формируют её базис и могут стать основанием для построения модели профессионала на всех уровнях овладения деятельностью. Т. е., в данной модели профессиональные знания выступают как средство реализации характеристик в конкретной деятельности. Формирование модели преподавателя вуза предполагает последовательный процесс разработки ряда промежуточных моделей. Например:

- 1) модели, отражающей структуру совокупной деятельности преподавателя и студентов;
- 2) модели профессиональных характеристик, отражающей структуру и уровень развития (структуру профессионального роста).

Говоря о модели профессиональных характеристик, стоит учитывать, что у будущих преподавателей начинают формироваться педагогические способности (особая комбинация профессионально значимых личностных свойств и качеств, которые обуславливают активность педагога, направленную на развитие личности студента).

Выделяют различные виды педагогических способностей, на рис. 2 представлено деление этих способностей по Л. М. Митиной [20].

Наряду с выделенными педагогическими способностями на рис. 2, иногда выделяют как особый вид коммуникативные способности педагога, т. е. его способность к общению в структуре учебной деятельности.



Рис. 2. Педагогические способности преподавателя по Л. М. Митиной

Среди факторов, определяющих индивидуальное поведение и успешность деятельности преподавателя вуза, выделяют:

- 1) общие и специальные способности;
- 2) личностные ценности;
- 3) потребности и уровень притязаний;
- 4) характер отношений с субъектами образовательной среды;
- 5) содержание образовательных стандартов;
- 6) характер среды предметно-пространственного образовательного окружения [21].

Рассматривая личностные структуры, свойства преподавателя высшей школы, следует особо подчеркнуть: профессия, деятельность, её специфика и особенности требуют (и вызывают) развитие и формирование определённых качеств. Существование «института преподавателей вузов» как особой социально-производственной системы, реализующей потребности общества в аккумуляции, обработке и трансляции профессиональных (и общекультурных) знаний, определено наличием двух взаимосвязанных функциональных подсистем: социокультурной и учебно-образовательной.

❖ **Подсистема социокультурной деятельности** обеспечивает процесс создания, репродукции и трансляции целевых установок, концепций, идей, знаний, образцов. Преподаватель высшей школы выступает здесь как «медиатор» и «источник» новых зна-

ний, идей, ценностей и смыслов. Можно выделить внутренний и внешний планы деятельности, связанные с субъект-объектным и субъект-субъектным типами отношений. На их основе формируются два блока профессиональных характеристик:

Блок содержания профессиональных характеристик включает в себя ряд структурных элементов, отражающих:

- уровень овладения культурно-историческим наследием;
- уровень знания теоретического наследия;
- способность и активность преподавателя в предметной области.

Блок организации профессиональных характеристик включает:

- ценностные ориентиры и установки, характеризующие личностные качества преподавателя, такие как мировоззренческие, художественно-эстетические и нравственно-этические;
- учёт преподавателем норм коммуникации, принятых в образовательном сообществе;
- способность к построению систем неформальных отношений в ходе профессиональной деятельности.

❖ **Подсистема учебно-образовательной деятельности** преподавателя высшей школы включает: актуальные характеристики (качества и способности); потенциальные характеристики (знания и умения); характеристики целеполагания (потребности

и цели); характеристики познавательной активности (установки и возможности). Цель – воспроизводство основных ресурсов деятельности. Поэтому преподаватель высшей школы выполняет в ней роль средства реализации целевых установок деятельности. Таким образом, на системном уровне деятельность преподавателя может быть представлена как единство, целостность составляющих её признаков, как фокус совместной

деятельности. В зависимости от конкретных целей образовательного процесса структура и степень детализации моделей компетенций преподавателя высшей школы будут различаться.

Различные компоненты эффективной деятельности могут быть представлены в форме структурной модели. Например, модели Дж. Равена [25] компетентности вузовского преподавателя, что показано на рис. 3.



Рис. 3. Компоненты эффективной деятельности преподавателя высшей школы по Дж. Равену

Данная структурная модель (см. рис. 3) включает:

■ **Когнитивный компонент:** понимание целей их путей достижения; анализ возможных препятствий и возможностей их преодоления; текущий контроль за результатами деятельности; ценностные конфликты: выявление и разрешение; соотнесение своих действий со своей социальной ролью; согласование своих действий с образом «Я».

■ **Аффективный компонент:** переключение эмоций на выполняемые задачи; отказ от мысли о непрагматичности выполняемых задач.

■ **Волевой компонент:** дополнительные усилия для снижения риска, связанного с деятельностью; обеспечение и контроль за необходимыми ресурсами; переоценка и варианты использования ресурсов деятельности; настойчивость в достижении постав-

ленных целей; формирование отношений сотрудничества с субъектами деятельности.

В рамках профессиональной компетентности Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова выделяли следующие компетентности, показанные на рис. 4.

Так, профессионально-педагогическая компетентность, по Н. В. Кузьминой [12], включает пять аспектов компетентности. В структуре профессиональной компетентности преподавателя А. К. Маркова выделяет четыре блока, показанные на рис. 5.

А. К. Маркова также выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компетентности.

Также структура модели может быть представлена в виде алгоритма компетенций, предложенного А. А. Дульзон и О. М. Васильевой [7] (рис. 6).



Рис. 4. Виды профессионально-педагогической компетентности по Н. В. Кузьминой

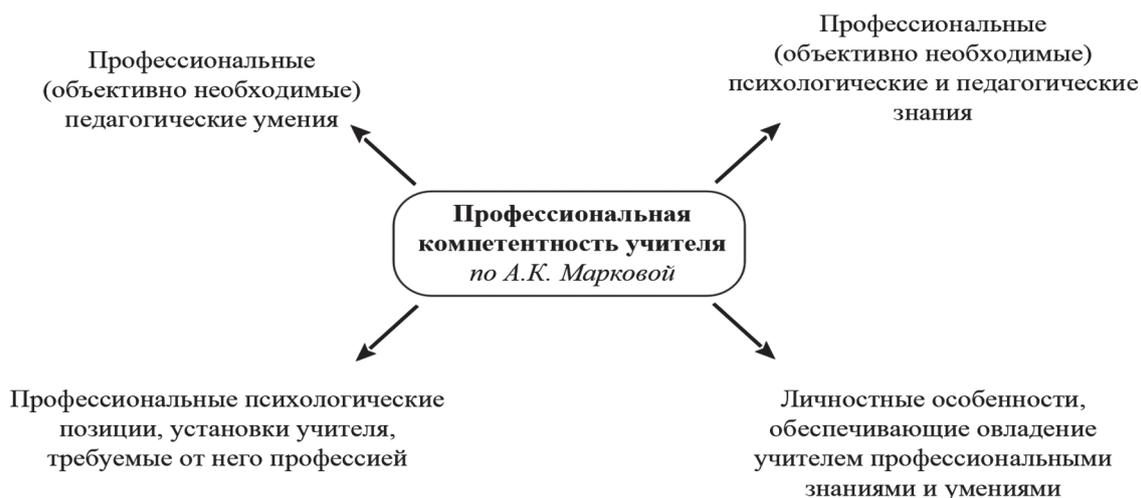


Рис. 5. Компоненты профессиональной компетентности учителя по А. К. Марковой

Из рис. 6 видно, что благодаря учёту системно-деятельностного подхода представить этот процесс как систему, в которой в верхнем уровне компетенции представлены три группы интегральных компетенций: компетенциями, характеризующими личностные качества человека (личность); компетенциями, характеризующими его коммуникативные качества (взаимодействие), и компетенциями, характеризующими деятельность человека безотносительно

к виду и уровню сложности этой деятельности (действие).

Однако стоит учитывать, что вопрос о целесообразной степени детализации модели компетенций противоречив и сильно зависит от предполагаемого её применения в рамках заданной предметной области. Необходим компромисс между стремлением к максимальной детализации модели и возможностью её реального практического использования в структуре подготовки педагогических кадров и в образовательном процессе.



Рис. 6. Компетенции преподавателя высшей школы по А. А. Дульзон и О. М. Васильевой

Разработка компетентностных моделей преподавателя высшей школы требует антиципирующего учёта, т. е. тех существенных особенностей и свойств для их будущей профессиональной деятельности. Повторяя вариативный принцип современного образования, важно учитывать, что деятельность преподавателя уникальна по своему характеру, ибо в ней представлены неразрывно связанные между собой различные виды человеческой деятельности: познавательный, преобразовательный, ценностно-ориентационный, эстетический и коммуникативный.

Предмет деятельности преподавателя высшей школы может быть определён как активное участие в формировании у студентов профессиональных компетенций, связанных с будущей профессией, а также участие в их личностном развитии. Решение подобной творческой задачи является процессом постоянного соотношения формирующих факторов, условий, требований и их взаимосвязей. К важнейшим особенностям решения этих задач относятся также психологические характеристики

профессионального мышления. Особенно стоит отметить гибкость мышления. При этом деятельность преподавателя вуза включает также особенности, характеризующие его как организатора не только собственной деятельности, но и деятельности других. Не только учитель задаёт зону ближайшего развития для учеников, но и ученики задают учителю зону ближайшего развития. Тем самым создаются внутренняя и внешняя структуры деятельности преподавателя, что показано на рис. 7. Первая определяет субъект-объектные отношения (т. е. организацию индивидуальной деятельности), вторая выражает субъект-субъектные отношения (т. е. характер организации коммуникации).

Причём можно с уверенностью говорить о неразрывной психологической связи названных структур, которые в своём единстве и составляют основу профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Невозможно объективно выстроить структуру и содержание квалификационных характеристик только при помощи сопоставления теоретической

и практической модели компетенций преподавателя. Необходимо максимально полно учитывать требования к свойствам, качествам личности и раз-

витию различных компонентов психического статуса и практической деятельности преподавателя, которые сегодня предъявляет общество.



Рис. 7. Структура деятельности преподавателя

Заключение

1. Психологическая культура – это культура убеждений, установок, переживаний, представлений и влияний, проявляющаяся в отношении и к самому себе, и к окружающим. С целью личностной саморегуляции, которая обеспечивает и эффективное, и безопасное взаимодействие с людьми, способность противостоять внешнему давлению, способность подавить отрицательные эмоциональные воздействия и сильные переживания, способность не допускать срывов деятельности при значительных психических и физических нагрузках; самоконтроль, выдержку, настойчивость в утверждении нравственных ценностей и отстаивании нравственных принципов.

2. Для обозначения процесса развития профессионала в той или иной деятельности часто используются различные понятия: профессионализация, педагогическое мастерство, компетенция и компетентность.

3. Понятие «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приёмы их реализации в деятельности, общении, развитии – саморазвитии личности. В этом определении подчёркнута сложная интегративная природа компетент-

ности (деятельностная и коммуникативная подструктуры).

4. В структуру компетентностей преподавателя входят когнитивный (подразумевает накопление психологических знаний, способность к самопознанию, к самопринятию, к пониманию других людей), аффективный (или поведенческий) (выражает процессуально-деятельностный аспект) и мотивационный (раскрывает совокупность значимых личностных ценностей, позиции в области межличностных отношений с окружающими) компоненты.

5. Деятельность преподавателя вуза включает также особенности, характеризующие его как организатора не только собственной деятельности, но и деятельности других. Тем самым создаются внутренняя и внешняя структуры деятельности преподавателя. Первая определяет субъект-объектные отношения (т.е. организацию индивидуальной деятельности), вторая выражает субъект-субъектные отношения (т.е. характер организации профессиональной коммуникации).

6. Принято считать, что внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция (совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к опре-

делённому кругу предметов и процессов) и компетентность (владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности). По сей день два понятия чётко не дифференцированы в литературе и часто носят синонимичный характер.

7. Существуют системные модели компетентности преподавателя (Дж. Равен, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.), включающие когнитивные, аффективные и волевые компоненты профессиональной деятельности. Также есть модели, включающие не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие (А. К. Маркова, О. П. Ходенкова, А. А. Дульзон и О. М. Васильева и др.).

8. Исследователи выделяют следующие группы интегральных компетентностей: компетенции, характеризующие личностные качества (компетенции, относящиеся к самому себе). Личностный компонент представлен такими качествами, как рефлексия, гибкость, эмпатичность, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность. Компетентности, характеризующие коммуникативные качества (компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми), и компетентности, характеризующие деятельность человека безотносительно к виду и уровню сложности этой деятельности (компетенции, относящиеся к деятельности человека). Дополнительно выделяют этические и научно-педагогические компетентности преподавателя.

9. Важно учитывать, что в зависимости от конкретных целей и запросов общества структура и степень детализации моделей компетенций преподавателя высшей школы будут меняться.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. – М. : Просвещение, 2012. – 447 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности. – М. : Смысл, 2010. – 528 с.
3. Асмолов А. Г., Семёнов А. Л. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. – М. : НексПринт, 2010. – 95 с.
4. Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Прудникова В. А. Парадигма актуального образования // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – 68 с.
5. Дубровина И. В. Практическая психология образования. – СПб. : Питер, 2006. – 588 с.
6. Делор Ж. Образование: сокровище сокровищ. – UNESCO, 1996.
7. Дульзон А. А., Васильева О. М. Модель компетенций преподавателя вуза // Университетское управление: практика и анализ. – 2009. – № 2. – С. 29–37.
8. Дёмина Л. Д., Лужбина Н. А., Ральникова И. А. О психологической культуре педагога-профессионала // Педагогическое образование в современном классическом ун-те России : сб. мат-лов летней пед. шк. Алтайского гос. университета / под ред. Ю. В. Сенько, Г. А. Спицкой. – Барнаул, 2003. – С. 34–65.
9. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. – № 6. – 1997. – С. 35–46.
10. Зимняя И. А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. – М. : Исслед. центр. пробл. качества подгот. спец., 1999. – 67 с.
11. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – М. : Высшее образование сегодня, 2004. – 43 с.
12. Колмогорова Л. С. Повышение психологической культуры учащихся как проблема современного среднего образования // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей / сб.; под ред. А. В. Егоровой, И. М. Каманова, М. В. Поповой. [Электронный ресурс]. URL: http://prosv.ni/ebooks/Popova_psih/mdex.html
13. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
14. Лобыч Г. А. Психолого-педагогические особенности деятельности преподавателя высшей школы (на материале обучения иностранному языку) : дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1975. – 326 с.
15. Лежнина А. А. Психологическая культура преподавателя вуза как системообразующий фактор успешности его профессиональной деятельности : дис. ... канд. псих. наук. – Хабаровск. – 190 с.
16. Матушанский Г. У., Рогов М. Г., Цвенгер Ю. В. Информационно-технологическая подготовка преподавателей высшей школы как средство развития их профессионально важных качеств // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 3.
17. Матушанский Г. У. Проектирование модели профессионально значимых качеств преподавателей высшей школы // Педагогическая информатика. – 2001. – № 4.
18. Ментальная медицина: руководство / П. И. Сидоров, И. А. Новикова. – М. : Литера, 2014. – 728 с.

19. Мотков О. И. Психология самосознания личности : практ. пособие. – М., 1993. – 145 с.
20. Митина Л. М. Психология профессионального развития. – М., 1998.
21. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития. – М., 2000.
22. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студ. псих. фак. вузов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
23. Попова Н. Е., Лобут А. А. Компетентностный подход – новая парадигма современного воспитания // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 5.
24. Пузикова О. В. Психологическая культура как фактор самореализации личности (на примере личности учителя) : дис. ... канд. псих. наук. – СПб., Хабаровск, 2003. – 210 с.
25. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
26. Сопникова А. В. Ключевые компетенции и результаты образования как главные целевые установки в реализации ФГОС ВПО // Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2010. – № 3. – Т. 15.
11. Zimnjaja I. A. Ključevye kompetencii – novaja paradigma rezultata obrazovanija. – М. : Vysshee obrazovanie segodnja, 2004. – 43 s.
12. Kolmogorova L. S. Povyšenie psihologičeskoj kultury učashhihsja kak problema sovremenogo srednego obrazovanija // Formirovanie psihologičeskoj kultury ličnosti v sisteme dopolnitelnogo obrazovanija detej / sb.; pod red. A. V. Egorovoj, I. M. Kamanova, M. V. Popovoj. [Jelektronnyj resurs]. URL: http://prosv.ni/ebooks/Popova_psih/mdex.html
13. Kuzmina N. V. Professionalizm ličnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obučenija. – М. : Vysshaja škola, 1990. – 119 s.
14. Lobyč G. A. Psihologo-pedagogičeskie osobennosti dejatelnosti prepodavatelja vysshej školy (na materiale obučenija inostrannomu jazyku) : diss. ... kand. ped. nauk. – L., 1975. – 326 s.
15. Lezhinina A. A. Psihologičeskaja kultura prepodavatelja vuza kak sistemoobrazujuščij faktor uspešnosti ego professionalnoj dejatelnosti : diss. ... kand. psih. nauk. – Habarovsk. – 190 s.
16. Matušanskij G. U., Rogov M. G., Cvenger Ju. V. Informacionno-tehnologičeskaja podgotovka prepodavatelej vysshej školy kak sredstvo razvitija ih professionalno važnyh kachestv // Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. – 2001. – № 3.
17. Matušanskij G. U. Proektirovanie modeli professionalno važnyh kachestv prepodavatelej vysshej školy // Pedagogičeskaja informatika. – 2001. – № 4.
18. Mentalnaja medicina: rukovodstvo / P. I. Sidorov, I. A. Novikova. – М. : Littera, 2014. – 728 s.
19. Motkov O. I. Psihologija samosoznanija ličnosti : prakt. posobie. – М., 1993. – 145 s.
20. Mitina L. M. Psihologija professionalnogo razvitija. – М., 1998.
21. Novikov A. M. Rossijskoe obrazovanie v novoj jepohe. Paradoksy nasledija. Vektory razvitija. – М., 2000.
22. Orlov A. B. Psihologija ličnosti i sushhnosti čeloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki : učeб. posobie dlja stud. psih. fak. vuzov. – М. : Akademija, 2002. – 272 s.
23. Popova N. E., Lobut A. A. Kompetentnostnyj podhod – novaja paradigma sovremenogo vospitanija // Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 5.
24. Puzikova O. V. Psihologičeskaja kultura kak faktor samorealizacii ličnosti (na primere ličnosti učitelja) : dis. ... kand. psih. nauk. – SPb., Habarovsk, 2003. – 210 s.
25. Raven Dzh. Kompetentnost v sovremenom obščestve: vyjavlenie, razvitie, realizacija. – М. : Kogito-Centr, 2002. – 396 s.
26. Soshnikova A. V. Ključevye kompetencii i rezultaty obrazovanija kak glavnye celevye ustanovki v realizacii FGOS VPO // Jelektronnyj naučnyj žurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 3. – Т. 15.

© Мелёхин А. И., 2014