

САМОРЕГУЛЯЦИЯ СОСТОЯНИЙ В УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Резниченко Мария Андреевна

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет
НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
Белгород, Россия*

Аннотация: Показано, что реальные условия обучения в современной высшей школе затрудняют развитие субъектной позиции студента в процессе учебно-профессиональной деятельности, не вполне благоприятны для личностного и профессионального развития студентов. В частности, неопределенность в целеполагании подготовки бакалавров, слабое развитие познавательной и учебной мотивации студентов, дефицит межличностного общения студента с преподавателем, трудности личностного развития современного студенчества, неготовность преподавателя вуза к выявлению и учету индивидуально-психологических условий успешности взаимодействия субъектов обучения в аудиторной и самостоятельной работе студентов, низкий профессионализм профессорско-преподавательского состава и др. формируют позицию непричастности у студентов к будущей профессии, приводят к личностной беспомощности студентов, проявляющейся в своеобразии мотивационной, когнитивной, эмоциональной и волевой сфер личности.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность студентов, самостоятельная работа, личностное развитие студента, выученная беспомощность.

SPECIAL FEATURES OF THE MANIFESTATION OF THE LEARNED HELPLESSNESS IN THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS

Reznichenko Maria Andreevna

*Belgorod State National Research University, Associate Professor
of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

Annotation. It is shown that the actual conditions for instruction in the contemporary higher school hamper the development of the subject position of student in the process of training- professional activity, it is not completely favorable for the personal and professional development of students. In particular, uncertainty in goal setting of training baccalaureates, the weak development of the cognitive development of the cognitive and training motivation of students, the scarcity of the interpersonal contact of student with the instructor, the difficulty of the personal development of contemporary students, the lack of preparation of the instructor of VUZ (Institute of Higher Education) for development and calculation of the individual- psychological conditions of the success of the cooperation of the subjects of instruction in the lecture-room and independent work of

students, the low professionalism of professorial-teaching staff and others they form the position of nonparticipation in students in the future profession, lead to the personal helplessness of the students, of the personality manifested in the uniqueness of motivational, cognitive, emotional and volitional spheres

The keywords: the training- professional activity of students, independent work is the personal development of student, the learned helplessness.

В современной высшей школе происходит модернизация образования, которая выражается в формировании новых смыслов, ценностей, содержания образования, подходов к методам обучения и оценки результатов образовательной деятельности, соотнесенной с личностным потенциалом (ресурсами) субъектов образования. В этой ситуации важно осознать сущностные психологические черты нового типа студента вуза, детерминированные реалиями XXI столетия. Происходит существенное изменение личности студента. «Глубокое погружение» в инфомир неминуемо влечет за собой возникновение внутриличностных проблем, значительное упрощение, симплификацию, стереотипизацию выражения внутреннего на поведенческом, когнитивном и аффективном уровнях, что и без того весьма свойственно современному человеку, страдающему от информационных перегрузок; происходит «десакрализация» (термин А. Маслоу) как обеднение собственной жизни посредством отказа относиться к чему-нибудь с глубокой серьезностью и вовлеченностью; возникает фрагментарность анализа окружающей реальности, игнорирование качественных критериев анализа реальности; возникает «комплекс Ионы» (термин А. Маслоу) как отказ от попыток реализации в полноте своих способностей. Все чаще для характеристики деятельности выпускников высшей школы используется понятие «профессиональный маргинализм». Возникает необходимость анализа психологических процессов, связанных с избирательной и субъективной активностью личности студента в современном образовательном пространстве вуза, т.к. в процессе обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие личности, формируется склад мышления, который характеризует профессиональную направленность будущего психолога.

Бакалавриат – этап первичной профессионализации. Между тем определения профессионального обучения и профессионального образования в Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» затрудняет понимание профессорско-преподавательским составом и обучаемыми целей образования. Целью обучения на этапе бакалавриата выступает формирование у студента внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению своей дальнейшей учебы и карьеры, реализации перспектив своего личностного развития. По сути дела, речь идет о формировании профессиональных намерений и психологической готовности к предстоящей деятельности. В психологическом отношении речь идет о способности студентов к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению учебно-профессиональной деятельности, выявлению роли и места оснований мотивации в реальной учебной деятельности студентов, таких как: ощущение самостоятельности процесса поиска знаний – ощущение свободы выбора – ощущение успешности (компетентности), определение характера связи мотивов и факторов удовлетворенности. Реальные же условия обучения не вполне благоприятны для личностного и профессионального развития студентов: произошло сокращение срока обучения на 20% , значительное уменьшение аудиторных занятий, времени практик, «усечение» их содержания, фрагментарное ознакомление с

психологическими теориями и технологиями, что не может не сказываться на качестве и эффективности подготовки студентов. Существует неопределенность в целеполагании подготовки бакалавров, т.к. в учебный план включены предметы, ориентирующие на практическую подготовку студентов, и предметы академической подготовки с расчетом на поступление выпускников в магистратуру, не задается четкая ориентировка на смысл профессионально-деятельностной подготовки студентов. Профессорско-преподавательскому составу непонятно, из каких предметов, соображений, логических умозаключений необходимо формировать не 8-10 компетенций в период четырехлетнего или пятилетнего обучения, а 20-30, а то и более, компетенций согласно государственного образовательного стандарта. Анализ перечня компетенций показывает, что, по сути, происходит подмена профессионального обучения общекультурным и «околопрофессиональным» образованием. Но в реальности большая часть выпускников по окончании бакалавриата вынуждена идти работать, при этом осознавая, что еще не совсем готовы работать по специальности, отчетливо понимая сложность профессии психолога и всю меру той ответственности, которую она на него возлагает. В современном вузовском образовании очень четко обозначились противоречия: противоречие между «системой» знаний, которую предполагает формировать образовательное учреждение, и эклектичным полем информации, получаемой из всех других источников, прежде всего, электронных, что предполагает необходимость разработки технологий, устраняющих этот когнитивный диссонанс; противоречие между стилем мышления, доминирующими когнитивными стратегиями молодых людей и стилем предъявления учебной информации в учебниках и педагогом; между унификацией понятийного аппарата в образовательных учреждениях и отсутствием технологий, позволяющее развивать творческое, недизъюнктивное мышление; неверное определение состояния системы – «обучаемый».

Известно, что становление профессионала возможно только в результате единства личностного и профессионального развития в условиях обучения в вузе на основе принципа саморазвития, детерминирующего «способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [8,14]. Именно личностное задает направленность человека на определенный смысл жизни, детерминирует жизненную активность, оказывает корректирующее влияние на профессиональную деятельность и карьеру. В современном обучении возникает дефицит межличностного общения студента с преподавателем, утрачивается возможность видеть проявления личностных качеств студента и, соответственно, влиять на его «личностный рост». Применительно к процессу освоения профессии психолога речь может идти об объективации персональных (личностных) центраций обучающегося, определяющих его позицию по отношению к осваиваемой профессии. Творческую самореализацию в профессии, самоактуализацию обуславливают не отдельные психологические приращения, а преобразование, обогащение внутреннего мира будущего психолога за счет субъектной включенности в профессиональное бытие. Вопросам личностного развития будущих специалистов часто не уделяется должного внимания. Ю.М. Забродин и В.Э. Пахальян [4], анализируя проблемы личностного и творческого потенциала практических психологов, указывают на «скрытый брак» – отсутствие в программах подготовки психологов требований к личности того, кто будет оказывать психологические услуги «заказчикам», «потребителям». К типичным психологическим трудностям личностного развития современного

студенчества относятся трудности понимания самого себя как субъекта учения, трудности формирования жизненных и профессиональных ориентиров, идеалов, ценностей, внутреннее психологическое одиночество, отсутствие позитивных жизненных устремлений, слабость волевого контроля и способности к саморегуляции, самообладанию, низкий уровень коммуникативной компетентности и др. Именно активность студента формирует его профессиональное самосознание и направляет профессиональную траекторию. По мнению Т. Н. Щербаковой и Р. Х. Малкаровой[5], профессиональное развитие может определяться как активное, качественное преобразование внутреннего мира субъекта учебно-профессиональной деятельности, продуцирующее новый способ построения жизнедеятельности в целом, наряду со все более компетентным использованием способностей, знаний и разноплановых умений, развитием профессионально значимых личностных качеств. С развитием личности связано и пространство ее активности и ответственности в обучении (К. Бенсон). Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко для студента возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса более или менее окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. В это же время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности.

Определяющим фактором в профессионализации является учебно-профессиональная деятельность студента, предполагающая наличие следующих отличительных особенностей: учебно-познавательной мотивации (самоопределение), как возможности реализовать свои смыслы; целеполагания, предполагающее собственную постановку цели в профессиональном и личностном развитии; понимание информации и ее самостоятельный поиск; обдумывание, формирование собственного видения, модели нового знания, подкрепленного конкретными примерами; создание собственного плана деятельности; контроль деятельности с позиций достижения цели; контроль процесса и результата с точки зрения соответствия целям деятельности; оценивание – осознание процесса, результата и смысла своей деятельности. Но у современных студентов атрофировался стимул к учебе. Современные студенты часто вообще не отдают себе отчета в том, зачем они учатся. Отсюда безответственность по отношению к учебе, причем ее проявляют и те студенты, которые платят за образование. Слабое развитие познавательной и учебной мотивации студентов, связанное с заметным снижением в последние десятилетия уровня учебной подготовки, интеллектуального и личностного развития массового выпускника средней школы, неотвратимо требует значительной коррекции методов учебной работы и взаимодействия преподавателей со студентами младших курсов в вузе. Готовясь к любым видам деятельности психолога – психодиагностической, просвещенческой, коррекционной, профилактической, студенты должны четко осознавать не только степень своей информированности о том, что делать, для чего, как, но и в глубине души переживать состояние своего незнания, своих реальных возможностей, иметь потребность в расширении «зоны дальнейшего профессионального роста», усложнению структуры и содержания деятельности и возможностей самореализации. От сформированности учебной деятельности зависит качество обучения. Основные модели структуры учебной деятельности построены, в большинстве своем, на анализе учебной деятельности младших школьников.

Выявленные в них закономерности, особенности структуры учебной деятельности школьников транслируются на учебную деятельность студентов вузов. Однако это не всегда оправданно: учебная деятельность студентов, ее структура имеют свои специфические особенности. В частности, студент включен в 2 типа деятельности: учебно-академическую и учебно-профессиональную. Они до настоящего времени не достаточно определены. Учебно-академическая и учебно-профессиональная деятельность студентов имеют специфические отличия в выраженности компонентов психологической структуры учебной деятельности. Так, учебные трудности более волнуют студентов второго курса, сравнительно со студентами 4 курса (63,6% против 20%; $\varphi^*=2,97$, $p \leq 0,001$), при этом они оценивают выше и стресс, связанный с первым экзаменом (54,5% против 20%; $\varphi^*=2,37$, $p \leq 0,001$). Ситуация учебной практики на 1 курсе лишь для 23% студентов оказалась интересной, а педагогической, которую проходят все студенты 3 курса, была названа 75% студентов «экстремально трудной», «эмоционально тяжелой», что свидетельствует о том, что студенты четко осознают не только степень своей информированности о том, что делать, для чего и как, но в глубине души переживают состояние незнания своих реальных возможностей в профессии, возможностей самореализации, «зоны дальнейшего профессионального роста». Для объективации персональных (личностных) центральных обучающегося необходимо развертывание новых форм активности в обучении, не ограниченных привычными аудиторными рамками, реализацию авторских проектов студентов, что требует специального прояснения содержания собственно образовательного действия преподавателя и учебного действия студента. Особое внимание уделять основным психологическим аспектам обучения студентов в вузе. К ним относятся: психологическое обоснование компетентностного подхода к планированию и организации педагогического процесса в вузе, исследование целостного процесса профессионального становления личности, включая уровень бакалавриата и магистратуры, их преемственность, формирование субъектной позиции студента в учебной деятельности и повышение уровня его ответственности за процесс и результат учения, готовность преподавателя вуза к выявлению и учету индивидуально-психологических условий успешности взаимодействия субъектов обучения в аудиторной и самостоятельной работе студентов, что обеспечит образовательной практике «человеческое измерение», включит не используемый в традиционном обучении личностный потенциал субъектов обучения.

Успешность развития компетентностей бакалавров в большой мере связано с их самостоятельной работой, удельный вес которой в современных учебных планах резко возрастает (во временном значении по ряду дисциплин в разы превышающем объем аудиторной работы). Организация и содержательная наполненность самостоятельной работы студента – чрезвычайно сложное и важное направление педагогической деятельности преподавателя, требующее особого внимания [7]. Почему так важна самостоятельная работа студентов при усвоении учебных дисциплин? Именно в самостоятельной работе происходит повышение культуры умственного труда студента, приобщение его к творческим видам деятельности, обогащение интеллектуальных способностей, студент учится быть инициативным в целевом планировании, постановке и решении новых задач, независимым в контроле и оценке своих учебных достижений, процессу обучения придается профессиональное ускорение. Обучены ли технологиям самостоятельной работы современные студенты и созданы ли в вузе необходимые для этого общесистемные

условия? Ответ на этот вопрос скорее отрицательный. У современных студентов неготовность к обучению в высшей школе связана не столько с недостаточностью конкретных знаний и умений (что тоже наблюдается), сколько с неумением самостоятельно работать с книгой, с компьютерными программами и другими источниками информации, активно усваивать материал, дающийся в лекционной форме, участвовать в работе на практических и лабораторных занятиях. Необходимо создавать общесистемные условия в вузе (планирование времени для руководства самостоятельной работой студентов в нагрузке преподавателя, дидактическое обеспечение содержания и др.). Учебная деятельность студентов на аудиторных занятиях, неподкрепленная самостоятельной работой, становится малорезультативной. Источником учебной самостоятельности студента является совместный поиск преподавателя и студента способов решения новых задач на занятиях и в учебно-исследовательской, научной работе. Преподаватель может и должен инициировать поисковую активность студента и удержать ее направленность на новый способ действия в учебно-профессиональном контексте. На практике же в учебных планах представлены традиционные формы организации учебной деятельности студентов – лекции и семинарско-практические занятия, количество часов аудиторных занятий в нагрузке преподавателей растет, а самостоятельная работа больше декларируется, чем реально осуществляется. Слабая материальная оснащенность учебного процесса вынуждает преподавателя использовать в основном «сообщающие» методы обучения. Преподаватель высшей школы оказался в ситуации, когда он продолжает существовать в традиционной системе обучения, учить привычными методами и в то же время от него требуют проектировать и практически воплощать в жизнь принципиально иную педагогическую систему компетентностного типа. Ключевые компетенции требуют значительного интеллектуального развития студентов: абстрактного, аналитического, концептуального и критического мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки и т. д. Они многомерны, так как включают в себя различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл.

Качество подготовки будущих психологов, их личностное развитие во многом зависит от профессионализма профессорско-преподавательского состава. В процессе профессиональной деятельности преподаватель должен не просто выполнять многоаспектные функции, но и реализовывать и преобразовывать себя, переосмысливать свои профессиональные ожидания, ощущать свою причастность к происходящему, уметь видеть и прогнозировать результаты своего труда, т. е. быть субъектом профессионального развития. К базовым специальным знаниям и умениям дополнительно требуются владение широким спектром образовательных технологий, навыки педагогического проектирования образовательных программ, использования инновационных методов преподавания. Но в реальности преподаватель многократно убеждается в непродуктивности и ненужности собственных действий и поступков, не видит связи между его действиями по отношению к студентам, к самой работе и результатом обучения, который часто выглядит скорее как серия профессиональных неудач (низкая успеваемость по предмету, постоянная боязнь что-то недоделать, не успеть написать очередные УМКД, иметь низкие показатели рейтинга и т. д.), что приводит к формированию у преподавателя выученной беспомощности. Технологии предъявления учебной информации сегодня в большинстве случаев не соответствуют стилю мышления

современной молодежи, тенденция развития которого все более противоречит вербальным, дизъюнктивным, формально-логическим построениям учебника и педагога. Не является ли это одной из существенных причин плохой посещаемости занятий? Кроме того, преподавателю вуза необходимо заинтересовывать студентов в тех профессиональных ценностях, которые для них пока не существуют, необходимо искусство демонстрировать их жизненность, их связь с обыденностью. Воспитание интереса и любви к избранной профессии достигается путем выработки у студентов правильного представления об общественном значении и содержании работы в предстоящей области деятельности, о закономерностях ее развития. Готовы ли к этому вузовские преподаватели, часть из которых никогда не работала по специальности, занявшись сразу после окончания вуза преподаванием? Каждому преподавателю сегодня необходима личностная и профессиональная абилитация («абилитация» от французского «habile» – искусный, ловкий, умелый, для педагога – приобретение квалификации, соответствующей современным требованиям) для внесения коррективов в свою деятельность для выработки принципиально новой индивидуальной педагогической траектории.

Неудивительно, что студенты достаточно определенно говорят о недостатках обучения в вузе: а) устаревшее содержание преподавания; б) дефицит профориентирующей информации на всех этапах профессионального выбора, плохо организованные практики; в) отсутствие информации о том, «как учиться в университете»; г) дефицит неформальных контактов и диалога с преподавателями в процессе обучения; д) недостатки в организации учебных занятий и экзаменов и др.

И как итог таких обстоятельств в обучении – формирующаяся позиция непричастности у студентов к будущей профессии. Она характеризуется апатией и безынициативностью, что особенно ярко проявляется на учебных практиках, очевидна отрицательная динамика удовлетворенности студентов своим выбором профессии в процессе обучения от первого к четвертому (пятому) курсу, что в конечном итоге приводит к формированию у студента выученной беспомощности. Потеря самоконтроля отвлекает человека от познавательной деятельности, связанной с поиском альтернатив действия и целенаправленным решением задачи, и фокусирует его внимание на текущем эмоциональном состоянии и своих негативных качествах. Выученная беспомощность, по мнению Н. А. Батурина, – это привычка жить, не оказывая сопротивления, не принимая ответственности на себя [1]. По мнению Гордеевой Т.О., выученная беспомощность характеризуется проявлением дефицита в трех областях – мотивационной, когнитивной и эмоциональной. Мотивационный дефицит проявляется в неспособности действовать, активно вмешиваясь в ситуацию, когнитивный – в неспособности в последующем обучаться тому, что в аналогичных ситуациях действие может оказаться вполне эффективным, и эмоциональный – в подавленном или даже депрессивном состоянии, возникающем из-за бесплодности собственных действий [2]. Для появления выученной беспомощности достаточно одной из трех ситуаций, повторяющихся постоянно: отсутствие последствий наших поступков, однообразие последствий, сомнительная связь поступков и последствий. Проявляется выученная беспомощность у людей в псевдоактивности (активность, не приводящая к реальным результатам) либо отказе от деятельности (пассивность, апатия), ступоре (заторможенности), деструктивном поведении (в том числе агрессия, направленная на себя), смещение на псевдоцель (вместо подготовки к занятиям – развлечься, поесть сладкое или убраться в комнате и др.). Все перечисленные признаки можно наблюдать в поведении студентов.

Существует два вида беспомощности: ситуативная и личностная [1]. Ситуативная беспомощность возникает как временная реакция на травмирующие неподконтрольные субъекту события. Это состояние беспомощности в ее классическом понимании. Личностная беспомощность представляет собой сложное устойчивое образование, формирующееся в процессе развития личности под влиянием различных факторов, в том числе системы взаимоотношений с преподавателями, сверстниками. Именно она проявляется в учебно-профессиональной деятельности современных студентов. Наличие такого личностного образования, как беспомощность может существенно затруднять в юношеском возрасте решение упомянутых выше задач и усложнять переход к взрослости. Анализ работ Л. Абрамсон, Дж. Овермайер, К. Петерсон, М. Селигман, Х. Хекхаузен, Д. Хирото, Н. А. Батурич, Ф. С. Исмагилова, В. Г. Ромек, Э. Э. Сыманюк, Д. А. Циринг и др. показал, что в качестве психологических особенностей выученной беспомощности личности выделяются следующие моменты: изменение мотивации достижения (высокий уровень мотивации избегания неудач, очень высокий уровень мотивации к успеху); контроль за действиями, ориентированный на регуляцию своего эмоционального состояния; неконструктивные стратегии преодоления профессиональных трудностей (избегание, осторожные действия, асоциальные действия); профессиональная дезадаптация.

Проведенное нами исследование позволило сделать заключение о значимых различиях по большинству диагностируемых показателей, своеобразии мотивационной, когнитивной, эмоциональной и волевой сфер личности у студентов с признаками личностной беспомощности и с проявлениями самостоятельности: преобладании высокого уровня многих качеств у «самостоятельных» студентов и меньшей развитости у студентов «беспомощных». Следует отметить, что по сравнению с детством и подростковым периодом «беспомощные» и «самостоятельные» испытуемые юношеского возраста имеют более выраженные, более яркие различия, что, вероятно, связано с большей сформированностью личности, определившимися уже стратегиями поведения, сложившимися стереотипами. Указанный факт говорит и о том, что на этом этапе гораздо сложнее проводить коррекцию личностной беспомощности и развивать самостоятельность. Все это негативно отражается на качестве образовательного процесса, отвлекает обучающегося от интенсивной познавательной деятельности, необходимой при усвоении учебных дисциплин, составляющих основу профессиональной подготовки, фокусирует его внимание на текущем эмоциональном состоянии и своих негативных качествах. Студент часто не может понять, чем он хочет заняться и что необходимо сделать для достижения результата. Вместо того, чтобы начать всерьез учиться профессии, от такого человека можно слышать фразы: «Я хотел бы, но...», «Как-нибудь потом», «Трудно начать». Аналогичная сложность с тем, чтобы продолжить дело и довести его до конца. Основной причиной прерывания начатого дела является отсутствие интереса: «что-то стало не интересно», «я передумал».

Следует отметить, что формирование профессиональных намерений на этапе освоения профессионального мастерства в вузе является сложным процессом, на который в числе общих факторов профессионального развития личности (содержание обучения, его качество, мотивы освоения профессии, особенности юношеского возраста и т. п.) оказывают влияние и такие специфические факторы, как конкретные психолого-педагогические условия обучения, индивидуальные

особенности, статус профессии в обществе, своеобразие отношения к будущей профессии со стороны ближайшего окружения [3, 11].

Возникает практическая необходимость поиска путей, условий, стимулирующих рост и совершенствование творческих сил каждого студента, его критического мышления, помогающих его субъектному саморазвитию и самореализации. Необходима разработка психотехнологий профилактики и коррекции выученной беспомощности студентов, направленных на формирование мотивации достижения, навыков ассертивного поведения, реалистичного уровня притязаний личности и адекватного целеполагания в период обучения в вузе. В психологии разработано достаточно много подходов к преодолению негативных последствий неудачи и, в частности, к профилактике и противодействию выученной беспомощности. Все они напрямую связаны с развитием внутренних ресурсов – соответствующих личностных качеств, эффективных стратегий поведения, а также стратегий «совладания (coping) с ситуацией».

Библиографический список

1. Батурин, Н.А. Ситуативная и личностная беспомощность / Н.А. Батурин // 52 научная конференция: материалы конференции преподавателей факультета психологии. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – С. 21-22.
2. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. / Т.О. Гордеева – М., 2006. – С. 93.
3. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособности специалиста / А.А. Деркач // Акмеология. – 2013. – № 1. – С. 11-15.
4. Дружилов С.А. Освоение студентами модели профессии и профессиональной деятельности как необходимое условие профессионализации / С.А. Дружилов // Образовательные технологии и общество (ОТО): ежеквартальный рецензируемый электронный ж-л Международного Форума «Образовательные Технологии и Общество». – Том 13. – 2010. – № 4. – С. 299-318. http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v13_i4/pdf/4r.pdf.
5. Забродин Ю.М. Психологическое консультирование. / Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян. – М.: Эксмо, 2009. – 384 с.
6. Малкарова Р.Х. Коммуникативный ресурс и акмеологическое профессиональное развитие педагога / Р.Х. Малкарова // Известия Юж. федер. ун-та. Педагогические науки. – 2013. – № 2. – С. 72–82.
7. Мулявина Э.А. Самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций. /Э.А. Мулявина, И.Н. Омельченко. // Инновации в образовании. – 2014. – № 3. – С. 76-82.
8. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 392 с.
10. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности: учебное пособие / Д.А. Циринг. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 120 с.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. / Эльконин Д.Б. – М., 1989.