

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ



Мельникова Дарья Михайловна, ассистент кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», ул. Ленина, 417 «А», Ставрополь, Россия, 355029; e-mail: dashootka89@mail.ru

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена проектированию модели временной компетентности у будущих педагогов как феномену личностно-профессионального развития и саморегуляции. Цель проектирования модели — обосновать представления о существенных характеристиках временной компетентности, описать структурные компоненты, условия формирования, уровни освоения и критерии оценки у студентов педвуза. С позиции акмеологического подхода модель рассматривается как основание для организации комплекса мер по обеспечению психологического сопровождения личностно-профессионального развития студентов-педагогов. Подробно рассматриваются структурно-содержательные компоненты временной компетентности: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий и рефлексивно-оценочный; описаны критерии оценивания уровней сформированности временной компетентности студентов-педагогов. Приводятся результаты апробирования модели в экспериментальном исследовании, дано краткое описание использованных психологических средств оптимизации временных компетенций в ходе проведения специализированных тренингов, индивидуального консультирования, просвещения.

Ключевые слова: временная компетентность педагога, личностно-профессиональное развитие, акмеологическая модель, акмеологические условия проектирования модели, средства активизации личностного ресурса, ценностные ориентации педагога, содержание образовательного опыта.

ВВЕДЕНИЕ

Одна из основных идей модернизации высшего педагогического образования в России связана с внедрением личностно-развивающих технологий, активизирующих активность и целеустремлённость будущего педагога, готового к жизнедеятельности в условиях социальной неопределённости и роста стрессовых ситуаций (А.Г. Асмолов, К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, А.А. Деркач

и др.). Меняются требования к целям и содержанию вузовского образования, происходит переход от отношения к студенту как пассивно воспринимающему объекту воздействия (обучения, формирования, развития) к субъект-субъектному диалогу, от односторонней стратегии передачи знаний и умений к стратегии диалога, ответственности за собственное совершенствование, обучение навыкам саморегуляции, самоорганизации и самоконтроля. Решение этих задач становится предметом исследовательского интереса в рамках акмеологического подхода. Его принципиальное отличие от педагогического подхода в том, чтобы оказать «помощь человеку в организации, конструировании и осознании направленности своего бытия» [10, с. 16]. Целевая направленность акмеологии состоит в отстаивании научных взглядов на ценность человека, создание условий для достижения им вершин профессионализма и личностного роста, способности не только высокоэффективно выполнять свои профессиональные обязанности, но и жить полноценной жизнью [1; 5; 12].

В то же время декларируемые идеи о необходимости перевода вузовского образования на рельсы личностно-ориентированного подхода оказываются методологически и технологически мало проработанными, что затрудняет их применение в практической работе. Причина подобного явления видится в том, что образовательная система слабо справляется с проектированием условий для развития психологических феноменов, влияющих на активизацию личностного потенциала будущего педагога, в недостатке новых подходов к воспитательному процессу в вузе.

Один из таких феноменов — временная компетентность педагога. Под ней мы понимаем интегративную характеристику определённых индивидуально-психологических качеств личности, обуславливающих в ходе освоения профессии особую темпоральную способность, которая проявляется в умении учитывать временной фактор при планировании, организации и осуществлении профессиональной работы и личной жизнедеятельности [11]. Временная компетентность учителя формируется в коммуникативной деятельности. Она обусловлена осознанием ценности своевременной передачи необходимых знаний и умений своим ученикам, учёта уровня освоения ими образовательной

программы, возрастных особенностей, нормативных стандартов профессии [3; 8; 11]. Развитие временной компетентности на этапе обучения будет способствовать формированию профессионально важных качеств учителя: осмысленности жизни, жизнестойкости, умения раскрывать ценностный смысл возникающих педагогических задач и событий во временном континууме, умения расставлять приоритеты в настоящем, планирования, организации и регуляции своих карьерных устремлений.

Несмотря на значимость временной компетентности в профессиональном становлении педагога и его личностном развитии, она не включена в федеральный государственный стандарт по направлению подготовки «Педагогическое образование». Указанное обстоятельство порождает противоречие между теоретически декларируемыми идеями о необходимости обеспечить образовательный процесс условиями для активизации важнейших качеств личности будущих педагогов, включая и временную компетентность, и отсутствием операционально и технологически проработанной модели временной компетентности. Модель в данном случае выступает как теоретический конструкт, включающий в себя описание структурно-содержательных и функциональных компонентов временной компетентности, условий её формирования на этапе вузовского образования, критериев оценки достигаемого уровня временной компетентности. По мнению А. А. Деркача, акмеологическая модель — это «вид организации целого, устойчивый, инвариантный, связанный с природой, особенностями субстрата (substratum — общая основа многообразных явлений; основа общности или сходства однородных явлений, зависящая как от свойств целого, так и от свойств составляющих её элементов)» [5, с. 171].

Необходимость обращения к модели в акмеологии позволяет в наглядной форме представить психологический феномен, раскрыть его сущностные характеристики, структурные особенности, механизмы, уровни формирования (А. А. Деркач) [6]. Цель статьи — на основе акмеологического подхода спроектировать и описать модель временной компетентности будущих педагогов.

МОДЕЛЬ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

При создании модели временной компетентности будущих педагогов с позиции акмеологии мы исходили из следующих теоретических конструктов, выступающих в качестве акмеологических условий проектирования модели:

— идея системного подхода в акмеологии воплощает себя в создании модели изучаемого предмета, который должен быть представлен системой иерархических и координационных характеристик (вертикальные и горизонтальные связи). Акмеологическая модель в системном понимании представляет собой комплексную систему, стержнем которой является сам «механизм и способ перехода от стихийно-сложившегося состояния и качества личности к оптимальному»

[14, с. 86]. При этом допускается, что структурные компоненты акмеологической модели могут выступать в разных качествах, не только как теоретические объекты, но и как эмпирические феномены, например, в качестве достигаемых уровней профессионализма в соответствии с акмеологическим содержанием. В качестве системообразующего фактора рассматриваются эталоны и идеалы, а движущей силой развития — смыслообразование, потребность в самореализации [14];

— положение о необходимости учитывать сложную смысловую перестройку психических состояний и процессов, значимых для формирования временной компетентности, определяемую воздействием сопряжённой с её структурно-содержательными компонентами профессиональной (педагогической) средой (организацией учебного процесса в школе, в вузе) (А. А. Деркач, А. В. Гагарин, Н. В. Соловьёва, А. Н. Богатырёв) [4; 6; 14]. Это положение конкретизирует следующее высказывание: «Процесс самосовершенствования заключается не столько в увеличении различных видов компетентности, сколько в противоречивых подъёмах на новые смысловые уровни самосоуществления [14, с. 84];

— идея о ведущей роли ценностных ориентаций в системе внутренних детерминант саморегуляции и приобретаемых компетенциях, включая и временную компетентность. Как отмечают Н. В. Соловьёва и А. Н. Богатырёв, «степень готовности личности к восприятию внешних воздействий зависит от её ценностных ориентаций; они являются определяющими факторами саморегуляции личности, способствуя нахождению эффективных приёмов и способов самосовершенствования» [14, с. 86]. Определяющая роль ценностных ориентаций в системе внутренних регуляторов поведения особенно наглядно проявляется в ситуациях выбора;

— положение о включённости временных компетенций в систему выработки жизненной стратегии (К. А. Абульханова-Славская) [1]. Временные компетенции при построении жизненной стратегии проявляют себя в двух основных вариантах. В первом случае — это планирование текущих повседневных событий в течение длительного времени (вариант временной перспективы из настоящего в будущее). Во втором случае — это способ проектирования своего отдалённого будущего на основе ведущей жизненной цели и поэтапное движение к нему (вариант из будущего в настоящее);

— идея индивидуального способа и варианта самореализации (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Деркач и др.). Приобретаемые временные компетенции и достигаемый личностью уровень временной компетентности во многом будут определяться своеобразием индивидуально-психологических черт и особенностей будущих педагогов. Здесь акмеологи опираются на А. Адлера и разработанное им понятие о стиле жизни как индивидуально-своеобразном сочетании черт, способов поведения и финальной цели самореализации.

С опорой на теоретические положения акмеологии нами была спроектирована следующая модель

временной компетентности студентов-педагогов. Она включала в себя четыре структурных блока:

I. Уровни проявления временной компетентности: высокий, средний, низкий.

II. Структурно-содержательные компоненты временной компетентности (ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, рефлексивно-оценочный).

III. Условия формирования временной компетентности (внешние и внутренние).

IV. Критерии оценивания временной компетентности (качества личности, результаты деятельности).

Раскроем содержательное наполнение каждого структурного блока.

Первый блок представлен тремя достигаемыми в процессе формирования уровнями: высокий, средний, низкий. О высоком уровне временной компетентности свидетельствуют: постоянно демонстрируемая способность к самоорганизации и организации учебно-профессиональной и общественно полезной деятельности; осознанное и осмысленное отношение к жизни в целом, как единству прошлого, настоящего и будущего; рефлексивный анализ произошедших событий в прошлом и настоящем; активная действенная позиция в настоящем; целеполагание, планирование отдалённого и близкого будущего; принятие прошлого как необходимого опыта. О достижении среднего уровня свидетельствует: способность выполнять учебные и общественные задания в срок, при этом не всегда наблюдаются самостоятельность и организованность при выполнении творческих заданий, сверхурочных дел и поручений. Низкий уровень: периодически наблюдаемые нарушения при выполнении учебных заданий и общественных поручений, но при этом наличие знаний о необходимости, средствах и способах выполнения важных и срочных дел.

Второй блок включает в себя: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий и рефлексивно-оценочный компоненты. Ценностно-мотивационный компонент, по нашему мнению, предполагает: понимание студентом высокой миссии и общественно значимой ценности педагогического труда в исторической трансспективе; понимание ценности временного ресурса как условия своевременности оказываемых воздействий на ученика в ходе воспитания и обучения; ценность познания новых педагогических технологий, средств и приёмов воздействия; умение прогнозировать, предвидеть последствия той или иной ситуации или поступка с точки зрения принятых в обществе социальных ценностей и норм; способность к самомотивированию, направленность к достижению, активность в выполнении осознаваемых ценностно-целевых ориентиров.

Когнитивный компонент может быть представлен следующими компетенциями: знания о способах хронометража личного времени; знание о правилах распределения времени в зависимости от степени срочности и важности выполнения различных учебных и внеучебных действий; умение осознавать и фиксировать свои временные затраты; осознание своей жизни во временном континууме; умение систематизировать

события жизненного опыта; владение умениями расставлять приоритеты при выполнении стратегических и текущих целей и задач; строить жизненные цели на основе учёта социальных требований и своих индивидуальных возможностей, требуемых временных затрат, как важнейшей предпосылки успешной дальнейшей профессиональной и личностной самореализации.

Эмоциональный компонент представлен следующими индивидуально-психологическими особенностями личности: устойчивый фон настроения с преобладанием положительных эмоций в оценках событий прошлого, настоящего и будущего; умение ощущать временные границы при взаимодействиях с другими людьми на основе учёта своих потребностей и потребностей других людей; умение принимать и адекватно относиться к нормам и требованиям учебного заведения, справляться с эмоциональными перегрузками, не допускать конфликтов с другими студентами и преподавателями вуза из-за ненормированности учебных заданий.

Поведенческий компонент включает: устойчивую динамику в достижении положительных результатов освоения предметных дисциплин; владение навыками организации самостоятельной работы; имеются конкретные достижения в научно-исследовательской деятельности (работа на экспериментальных площадках, выполнение хозяйственных дел, наличие публикаций); выделение личного времени для досуговой деятельности и мероприятий по поддержанию своего культурного, интеллектуального и физического потенциала (посещение театров, выставок, фитнес-зала, своевременное посещение врачей и прохождение профилактических медицинских осмотров). Данный компонент проявляет себя прежде всего в соразмерных индивидуальным возможностям и социальным требованиям показателях работоспособности студента.

Рефлексивно-оценочный компонент раскрывается на основе наблюдаемых умений студента соотносить достигаемые результаты с тем, что планировалось, ожидалось получить. В ходе рефлексивного анализа студент учитывает имеющиеся ресурсы (внутренние и внешние), преграды, возникшие или возникающие на пути к цели, неиспользованные возможности; акцентирует внимание на поиске оптимизации собственных индивидуально-психологических особенностей, помогающих повысить эффективность исполнения задуманного.

Третий структурный блок модели — «Условия формирования временной компетентности» (внешние и внутренние). К внешним условиям формирования временной компетентности у студентов-педагогов мы отнесли: культурную и образовательную среду вуза (декларируемость значимости соблюдения временных режимов, создание предпосылок для проектирования студентами жизненной стратегии); характер педагогических отношений (субъект-субъектные); возможности освоения временных компетенций в ходе прохождения специализированных тренингов, спецкурсов; наличие в вузе службы психологического сопровождения, выполняющей функции: психодиагностика наличных временных компетенций, индивидуальное консуль-

тирование, проведение индивидуальной и групповой работы, специализированных тренингов.

К внутренним условиям были отнесены: индивидуально-психологические качества личности, положительно коррелирующие с временной компетентностью и влияющие на достижение успешности в профессиональной и личной сферах. Это следующие качества: выраженность ценностно-смысловой ориентации на работу с детьми, принятие другого человека с его психологическими особенностями; внутренний локус «Я»; ориентация на цели и процесс деятельности; стрессоустойчивость; сбалансированная временная перспектива, планирование будущего; ориентация на познание; жизнестойкость; эмоционально-волевые качества.

Четвёртый блок — «Критерии оценки эффективности временной компетентности». Поскольку в нашей работе временная компетентность рассматривается в тесной связи с достижением в будущем профессиональной и личностной успешности, мы полагали, что в качестве критериев оценки должны выступать: показатели результативности в учебно-профессиональной деятельности и развитие необходимых индивидуально-психологических качеств личности, которые могут быть рассмотрены как профессионально значимые.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ

Проверка эффективности разработанной «Модели временной компетентности будущих педагогов» осуществлялась опытно-экспериментальным путём на базе Ставропольского государственного педагогического института. В исследовании приняло участие 64 студента вторых и третьих курсов. Оценка эффективности модели включала в себя: психодиагностические мероприятия; выявление подгрупп студентов, дифференцируемых по уровню стихийно складывающихся временных компетенций; специализированные тренинги по результатам тестирования, направленные на оптимизацию личностного ресурса и уровня временной компетентности; индивидуально-психологическое консультирование со студентами, показавшими низкий уровень временной компетентности. К существенным результатам внедрения акмеологической модели временной компетентности будущих педагогов можно отнести следующие.

1. Выделенные в модели структурно-содержательные и структурно-функциональные компоненты временной компетентности у обследованной нами группы студентов-педагогов (ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, рефлексивно-оценочный) легли в основу подбора необходимого комплекса психодиагностических методик, релевантных исследовательской цели и позволивших получить данные, показывающие закономерные связи и зависимости между выявляемым уровнем временной компетентности и индивидуально-психологическими особенностями студентов-педагогов. В качестве психодиагностического инструментария были использованы следующие методики: самоактуализационный тест (САТ), тест смысложизненных ори-

ентаций Д.А. Леонтьева, тест временной перспективы Ф. Зимбардо, опросник жизнестойкости (С. Мади в адаптации Д.А. Леонтьева и Е. Рассказовой), методы и процедуры статистической обработки данных пакета SPSS19.0 for Windows для количественной и качественной интерпретации данных.

2. Систематизация и структурирование полученных эмпирическим путём результатов позволили дифференцировать и выделить уровни развития временной компетентности у студентов-педагогов, прогнозировать варианты их профессиональной и личностной успешности.

3. Полученные экспериментальным путём данные позволили обнаружить значимые корреляции между высокими показателями по шкале «временной компетентности» (методика САТ) и качествами личности, влияющими на успешность в педагогической работе и самореализацию в целом. Это следующие качества: ценностно-смысловая направленность на работу с людьми, принятие противоречивой природы человека, готовность оказывать помощь людям, принятие агрессии, внутренний локус «Я», креативность, жизнестойкость и осмысленность жизни, сбалансированность временной перспективы. Наличие подобной взаимосвязи в какой-то степени прогнозировалось в созданной нами акмеологической модели.

4. Полученные в ходе психодиагностики эмпирические данные послужили основой для осуществления специальных мер по психологическому сопровождению в одной из учебных групп студентов, численностью в 16 человек, показавших высокий и низкий уровни сформированности временной компетентности и навыков самоорганизации. В качестве таких средств выступили: специализированные тренинги, индивидуальное консультирование, психологическое просвещение, задания по самостоятельному изучению рекомендованной литературы. Были разработаны и проведены четыре личностно-развивающих тренинга: «Тренинг по тайм-менеджменту», «Время жизни и время личности», «Построение отношений», «Жалоба как подарок». В ходе тренингов студентам предоставлялась информация о: способах и средствах планирования времени, его ценности в жизни человека и в профессиональной деятельности; обсуждались различные стратегии планирования жизни во временном континууме; анализировались плюсы и минусы различных жизненных стратегий («жизнеисчерпание» и «жизнеутверждение» по А. Менегетти); прорабатывались навыки работы с негативными переживаниями прошлого периода; шло обучение конструктивным умениям общения и противостояния в ситуациях давления, конфликта и неопределённости.

5. Комплекс формирующих мероприятий (тренинги, индивидуальное консультирование, просвещение) способствовал положительной динамике объективных и субъективных показателей сформированности временной компетентности у студентов: повысилась посещаемость учебных занятий, выросла групповая сплочённость (по мнению куратора учебной группы и ведущих преподавателей-предметников), улучшился эмоциональный климат, возросла

познавательная активность (5 студентов продолжили участие в тренингах, проводимых сторонней организацией). К субъективным показателям можно отнести следующее: значимо улучшились показатели по шкалам: «позитивное прошлое», «познавательные потребности»; произошло снижение по шкале «будущее», что было расценено как усиление рефлексии в отношении оптимизма в своих карьерных устремлениях, снизились показатели по шкале «сенситивность».

ВЫВОДЫ

Спроектированная и апробированная в ходе опытно-экспериментального исследования акмеологическая модель временной компетентности будущих педагогов показала свою эффективность при организации комплекса психолого-педагогических мер, направленных на оптимизацию личностно-профессионального развития будущих педагогов. На основе результатов апробации акмеологической модели можно сделать следующие выводы:

1. Акмеологический подход к проектированию модели временной компетентности и учёта существенных теоретических положений акмеологии при организации личностно и профессионально развивающих технологий в образовательном процессе способствует организации новых воспитательных форм и методов, направленных на оптимизацию личностного ресурса обучаемых.

2. Полученные результаты эмпирической апробации спроектированной модели подтверждают значимость временной компетентности у студентов-педагогов как важнейшей детерминанты самореализации, условия достижения успешности в профессиональной деятельности.

3. Освоение временных компетенций студентами-педагогами на основе разработанной модели и комплекса психологических мер позволяет повысить личностный ресурс путём развития индивидуально-психологических качеств личности, тесно связанных с саморегуляцией, саморазвитием, самоконтролем, выбором личностно развивающей жизненной стратегии.

4. Обозначенное место и значение временной компетентности в совокупности выделенных структурно-содержательных компонентов, уровней её развития, условий формирования доказывает необходимость её включения в федеральный государственный стандарт по направлению «Педагогическое образование».

5. Эмпирические результаты после проведения специальных мер по психологическому сопровождению студентов-педагогов свидетельствуют о необходимости продолжать работу в направлении совершенствования психологических средств воздействия для развития временных компетенций у студентов с низким начальным уровнем временной компетентности.

ССЫЛКИ

- [1]. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
- [2]. *Асмолов А.Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл. ИЦ «Академия», 2002. 367 с.
- [3]. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов н/Д: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. 352 с.
- [4]. *Гагарин А.В.* Профессиональная подготовка конкурентоспособного преподавателя высшей школы: проблемы и перспективные направления // Акмеология. 2012. № 4 (44). С. 46–49.
- [5]. *Деркач А.А.* Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М.: РАГС, 1999. 392 с.
- [6]. *Деркач А.А.* В помощь исследователю-акмеологу: о логике акмеологического исследования // Акмеология. 2013. № 4. С. 11–24.
- [7]. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
- [8]. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М.: Воронеж, 1996. 400 с.
- [9]. *Марасанов Г.И.* «АКМЕ» как процесс: интерпретация понятия в русле философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна и идей К.А. Абульхановой-Славской // Акмеология. 2010. № 1(33). С. 10–20.
- [10]. *Марасанов Г.И.* Проблема совершенствования профессионализма субъектов психологической работы и пути её преодоления // Акмеология. 2010. № 4 (36). С. 37–46.
- [11]. *Мельникова Д.М.* Понятие временная компетентность как предмет гуманитарного познания // Международный научный журнал «Мир науки, культуры и образования». № 4 (47) август 2014. С. 191–193.
- [12]. *Москаленко О.В.* Проблема планирования карьеры студентов в предметном поле акмеологии // Акмеология. 2012. № 4 (44). С. 26–29.
- [13]. *Сериков В.В.* Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. Волгоград: ВГПУ. 2005. 180 с.
- [14]. *Соловьёва Н.В., Богатырёв А.Н.* Акмеологическая среда как синергетическая система // Акмеология. 2011. № 3 (39). С. 84–93.
- [15]. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

ACMEOLOGICAL MODEL OF DEVELOPMENT OF TIME COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Daria M. Melnikova, Assistant, Chair of Clinical and Special Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute, 417 «А», Lenin Street, Stavropol, 355029, Russia; e-mail: dashootka89@mail.ru

ABSTRACT

The article is devoted to the design of time competence model of future teachers considered as the phenomenon of personal and professional development and self-regulation. The aim is to validate the model design ideas about the essential characteristics of time competence description of the structural components, formation conditions, levels of development and evaluation criteria of students a teacher training University. From the standpoint of akmeological approach the model is considered as the basis for the organization of a series of measures with the aim to provide psychological support personal and professional development of students and educators. The detailed review of structural and substantive components of the temporary competence: value-motivational, cognitive, emotional, behavioral and reflective-evaluation; describes the criteria for estimating the level of formation of the temporary competence of students and educators. The results of testing of the model in a pilot study, brief description of the psychological tools used to optimize the time competencies in the course of specialized training, individual counseling, education.

Key words: temporary teacher competence, personal and professional development, akmeological model, akmeological terms of design models, means of enhancing personal resource, the value orientation of the teacher, the contents of the educational experience.

REFERENCES

- [1]. *Abul'hanova-Slavskaja K. A.* Strategija zhizni [Strategy of life] Moscow, Mysl, 1991. 299 p.
- [2]. *Asmolov A. G.* Psihologija lichnosti: principy obshhepsihologicheskogo analiza [Psychology of Personality: Principles of general psychological analysis]. Moscow, Smysl. IC «Akademija», 2002. 367 p.
- [3]. *Bondarevskaja E. V.* Teorija i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovanija [Theory and practice of personality-oriented education] Rostov, Izd-vo Rostovskogo ped. un-ta. 2000. 352 p.
- [4]. *Gagarin A. V.* Professional'naja podgotovka konkurentosposobnogo prepodavatelja vysshej shkoly: problemy i perspektivnye napravlenija [Training of competitive high school teacher: problems and future directions]. Akmeologija [Akmeology]. 2012, no. 4 (44), pp. 46–49.
- [5]. *Derkach A. A.* Metodologo-prikladnye osnovy akmeologicheskikh issledovanij [Methodological and applied of akmeological research]. Moscow: RAGS, 1999. 392 p.
- [6]. *Derkach A. A.* V pomoshh' issledovatelju-akmeologu: o logike akmeologicheskogo issledovanija [To help the akmeologist: the study of the akmeological logic]. Akmeologija [Akmeology]. 2013. no.4, pp.11–24.
- [7]. *Zimnjaja I. A.* Kljuchevye kompetencii — novaja paradigma rezul'tata obrazovanija [Key competencies — the result of a new paradigm of education]. Vysshee obrazovanie segodnja [High education today]. 2003, no. 5, pp. 34–42.
- [8]. *Klimov E. A.* Psihologija professional [Psychology of professional]. Moscow — Voronezh, 1996. 400 p.
- [9]. *Marasanov G. I.* «AKME» kak process: interpretacija ponjatija v rusle filosofsko-psihologicheskoy koncepcii S. L. Rubinshtejna i idej K. A. Abul'hanovoj-Slavskoj [«ACME» as a process: the interpretation of the concept in line with the philosophical and psychological concept S. L. Rubinstein and ideas of K. A. Abulkhanova-Slavskaja]. Akmeologija [Akmeology]. 2010, no.1(33), pp.10–20.
- [10]. *Marasanov G. I.* Problema sovershenstvovanija professionalizma subektov psihologicheskoy raboty i puti ee preodolenija [The problem of improving the professionalism of subjects of psychological work and ways to overcome it]. Akmeologija [Akmeology]. 2010, no.4 (36), pp.37–46.
- [11]. *Mel'nikova D. M.* Ponjatie vremennaja kompetentnost' kak predmet gumanitarnogo poznaniya [The concept of time competence as an object of humanitarian knowledge] // Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Mir nauki, kul'tury i obrazovanija» [The world of science, culture and education] 2014, no.4 (47) avgust, pp.191–193.
- [12]. *Moskalenko O. V.* Problema planirovanija kar'ery studentov v predmetnom pole akmeologii [The problem of career planning of students in the subject field acmeology]. Akmeologija [Akmeology]. 2012, no.4 (44), pp.26–29.
- [13]. *Serikov V. V.* Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: poisk novoj paradigmy [Personality-oriented education: the search for a new paradigm]. Monografija. Volgograd: VGPU. 2005. 180 p.
- [14]. *Solov'eva N. V., Bogatyrev A. N.* Akmeologicheskaja sreda kak sinergeticheskaja sistema [Akmeological environment as a synergetic system]. Akmeologija [Akmeology]. 2011, no.3 (39), pp.84–93.
- [15]. *Hutorskoj A. V.* Kljuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy [Key competences as a component of personality-oriented paradigm]. Narodnoe obrazovanie [Popular education]. 2003. no. 2, pp.58–64.