

Юхновец, Т.И. Характеристика коммуникативных качеств будущих психологов как показатель успешности освоения профессии /Л.В.Марищук, Т.И.Юхновец //Психология обучения. – № 2. – 2011. – С.53-66.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Характеристика коммуникативных качеств будущих психологов как показатель успешности освоения профессии.

Л.В. Марищук,
доктор психологических наук, профессор,
Т.И.Юхновец, преподаватель
кафедры общей и дифференциальной
психологии учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Анализ современных публикаций показывает одну из общих мировых тенденций развития общества, заключающуюся в неумолкаемых претензиях к институту высшей школы по поводу низкого качества подготовленных специалистов [7,9,10,12,21,26].

А.И. Вроейнстийн, консультант по оценке и поддержанию качества; эксперт программы ТАСИС по разработке системы аттестации и аккредитации в высшем образовании Российской Федерации, анализирует множество определений качества и приходит к заключению, что понятие «качество в образовании» включает различные аспекты взаимодействия субъектов учебного процесса. Для понимания качества в образовании важно определять и учитывать не только потребности отдельных субъектов системы образования: студента, академической общественности, рынка труда, общества и правительства, но и их взаимодействие. Более того, так как «качество определяется результатом переговоров всех заинтересованных сторон по ожидаемым требованиям», нельзя говорить об «абсолютном» качестве учебного процесса. В студенческой аудитории сталкиваются интересы студентов, сосредоточенных на индивидуальном развитии и подготовке к приобретению соответствующего социального статуса, и преподавателей, направленных на «хорошую академическую подготовку студента, основанную на эффективное применение ими знаний, наличие хорошей обучающей среды и тесную связь между обучением и исследованиями» [9; с.27-30].

Эту мысль поддерживают и продолжают российские исследователи В.А.Болотов, Н.Ф.Ефремова, рассматривая качество образования как интегральную характеристику системы образования [7].

Развивая идеи Б.Г.Ананьева, В.А.Якунин апеллирует к понятию «эффективность обучения», которое видит как совокупность психологических результатов – психических изменений и новообразований, формирующихся в процессе управляемой учебно-познавательной деятельности. Он называет обобщенные внутренние критерии оценки эффективности обучения и воспитания: общую и профессиональную компетентность, профессиональную направленность, отношение к учению, учебную и общественную активность, самостоятельность, творчество, самоуправление, учебную и академическую успеваемость, профес-

сионально и социально значимые качества личности. Ссылаясь на работу Н.В.Кузьминой, дополняет их внешними критериями (адаптацией выпускника на производстве, профессиональной устойчивостью, темпами роста профессионального мастерства, служебной карьеры и др.). Более того, В.А.Якунин считает, что помимо вышеназванных универсальных критериев, в каждой области деятельности, могут предлагаться частные, специфические [29; с. 46-53].

В отечественной психологии известна еще одна линия анализа результатов деятельности, ведущая свое начало от работ В.Д.Шадрикова, Ю.П. Поваренкова, в основе которой разрабатывается понятие «эффективность деятельности». Они представляют эффективность деятельности на основе производительности, качества и надежности, детерминируемых индивидуальностью и социумом. Ю.П.Поваренков утверждает, что анализ субъекта труда на стадии учения является одной из наименее изученных проблем [20; с. 22-24].

Особенно остро проблема качества подготовки специалиста стоит в среде психологов, имеющих дело с психикой человека, его тонкими душевными переживаниями. Сложность этой профессии сродни профессиям медиков, проповедников. В научной литературе, как правило, ее сравнивают с медицинской практикой.

Примечательно, но еще Л.С.Выготский «ставил вопрос перед педологией» о сомнительных возможностях специалистов в этой области эффективно реализовывать приобретенные теоретические знания, направленные на решение практических задач [10; с.412].

Обобщение результатов многочисленных теоретических рассуждений и практических исследований психологов, психотерапевтов XX века, среди которых можно назвать Л.С.Выготского, В.М.Мясищева, К.Роджерса, А.Маслоу, Р. Мэй, Б. С. Братуся, Г.С.Абрамову, Л.Н.Собчик, позволяет говорить о том, что психологу помимо компетентностного необходим еще фактор «человечности» [1,8,10,17,18,24]. Так, Л.Н.Собчик пишет: «отбор абитуриентов в большей мере должен базироваться на выявлении гуманных личностных тенденций, нежели на успешном решении сложных математических задач...Успех в работе психолога обеспечивается не только умной головой, но и добрым сердцем» [24; с.36-38].

Проведенное исследование опиралось на понимание успешности освоения профессии психолога, предложенное Л.Б.Шнейдер [28; с. 168]. Обобщая профессионально важные качества психолога-практика, она распределяет их в системе координат гуманности и инициативности. Духовность, способность к эмпатии, открытость, этичность, порядочность, вера в другого человека, благородство и др. она относит к гуманности, а интеллектуальность, гибкость, технологичность, прагматичность и пр. – к инициативности. По ее мнению возможны 4 варианта взаимодействия двух факторов: позиция, когда специалист безынициативен и бездушен, ведет к обезличиванию, неуверенности, зависимости в профессии. Л.Б.Шнейдер проводит параллель этой констелляции с «серым», бездарным выпускником вуза, либо чьим-то протеже. Второй вариант этой типологии специалиста – очень хороший человек, сочувствующий, отзывчивый,

но некомпетентный. Он не знает, как обойтись с переживаниями и проблемами клиента и своими собственными. Хорошее владение знаниями, технологиями, сочетающееся с эмоциональной «глухостью» и «черствостью», по меньшей мере, свидетельствует о синдроме «эмоционального выгорания» психолога. И только лишь специалист, обладающий мастерством и душевностью, может действительно оказать психологическую помощь нуждающемуся.

Так как в исследовании использовались самооценки профессионально важных качеств, анализ которых требует введения области «адекватных» значений, модель несколько усложнилась.

Другим аспектом проблемы подготовки психологов является развитие в процессе профессионального обучения определенных коммуникативных качеств личности студентов-будущих психологов, отражающих в идеале «сплав» гуманистического и знаниевого компонентов, что позволяет говорить о предпосылке коммуникативной компетентности и личностном ресурсе профессионала – практического психолога.

Коммуникативные качества личности изучались А.А. Бодалевым, В.А. Богдановым, В.В.Бойко, В.Н. Панферовым, S. Slavson [3,4,6,19]. В.А. Богданов [3] выделил около 130 черт личности, проявляющихся и формирующихся в общении. Коммуникативными качествами личности А.А.Бодалев называет те, которые позволяют понимать человека и овладеть умениями находить оптимальные способы общения [4; с.98]. Это качества, формирующиеся в общении с другими людьми в условиях тех реальных социальных групп, в которых функционирует личность. Экстраполяция этого определения на сферу профессиональной деятельности практического психолога приводит к следующему пониманию – это профессионально важные и значимые качества личности психолога, формирующиеся в профессиональном общении в условиях учебно-профессиональной либо профессиональной группы.

В научной литературе встречаются и другие интегрированные социально-психологические характеристики личности: «коммуникативность» (Ю.Л.Ханин) [27], «коммуникативный потенциал» (Е.В.Руденский) [24], «коммуникативные возможности» (В.А.Кан-Калик) [14], «социально-психологическая компетентность» (В.Н.Куницина) [16], «коммуникативная компетентность» (Л. А. Петровская, И.А.Зимняя, Ю. И. Емельянов, Е.В Сидоренко) [25]. Последнее словосочетание представляет интерес в связи с активностью разработок в контексте компетентностного подхода. Различные авторы относят его к ключевым компетенциям [цит. по 13]: деятельностным – личностные, социальные (в том числе коммуникативные и социокультурные) (И.А.Зимняя); ценностно-смысловым – предметные, общепредметные, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, самосовершенствования (А.В. Хуторской). О.Л.Жук [13] выделяет социальные, профессиональные, коммуникативные, информационные, образовательные компетенции. Коммуникативная компетентность может быть рассматриваема и как свободное (норма-

тивное) владение родным языком, и как владение иностранными языками, в последнем случае, она входит составной частью в социокультурную компетенцию; и как способность к реализации межличностного взаимодействия в рамках субъект-субъектной парадигмы реализации профессиональной деятельности. Во всех трех случаях коммуникативная компетентность выступает в роли профессионально значимого качества психолога.

Коммуникативная компетенция также рассматривается: а) как владение языками: совершенное владение родным языком; владение устной и письменной речевой деятельностью на одном и более иностранных языках [30]; б) как способность вступать в межличностное общение (в том числе и профессиональное), что, с одной стороны, определено сформированными навыками устной и письменной речевой деятельности, а с другой – индивидуально-психологическими, в том числе и типологическими, чертами личности. Компетентность – это умение, понимаемое нами как способность осуществлять автоматизированную деятельность на основе наличествующих знаний и сформированных навыков. Подчеркнем, что коммуникативная компетентность не что иное, как владение коммуникативной компетенцией – является профессионально-значимым качеством как педагога, так и психолога.

В настоящее время утверждается мысль о многообразии, многоуровневости и полифункциональности значений качеств, проявляемых личностью в общении, исследование которых были начаты А.А. Бодалевым в 60-70 гг. под влиянием идей Б.Г. Ананьева и В.М. Мясищева и продолжилось его учениками и соратниками В.Л. Кабриным, В.Н. Князевым, В.Н. Куницыной, В.Н. Панферовым [2,16,18,19]. Несмотря на то, что коммуникативные качества личности специалиста в той или иной профессии – область достаточно разработанная, в контексте подготовки психологов имеются открытые вопросы.

Цель исследования состояла в поиске взаимосвязи уровня успешности освоения профессией студентами-психологами и их коммуникативными качествами.

В процессе достижения цели проверялась гипотеза о том, что с ростом уровня успешности освоения профессии увеличивается степень выраженности коммуникативных качеств, соответствующих профессионально важным качествам психолога.

Проведенное в 2010 г исследование, в котором участвовали 67 студентов факультета психологии, было направлено на обнаружение характера связи между коммуникативными качествами личности испытуемых и уровня освоения ими профессии. Будущим психологам были предложены методики: «Определение организаторских и коммуникативных качеств» (Л.П.Калининского), модификация методик К.Двэк – опросник «Имплицитные теории» (Т.В. Корниловой), профессиограмма психолога (Е.С.Романовой).

На первом этапе формировались микрогруппы с различным уровнем успешности овладения профессией, складывающегося из академической успешности (среднего балла) и профессиональной самооценки, полученной методом ранговой корреляции самооценки испытуемыми профессионально важных качеств (ПВК),

перечень которых был взят из профессиограммы, предложенной Е.С.Романовой [22; с.306-308], и ПВК психолога в их представлениях. Значения по обеим шкалам были сгруппированы на три класса: уровень низких, средних и высоких значений. Согласно теоретической модели Л.Б.Шнейдер должно было получиться 9 вариантов сочетаний, на практике их оказалось 8. Они были проранжированы по критерию количества лиц, имеющих то или иное сочетание (таблица 1).

Таблица 1. – Ранжированный ряд микрогрупп с различным уровнем овладения профессией.

№ ранга	Уровень академической успешности	Уровень профессиональной самооценки	Количество человек
1	Средний (ср.балл = 6-8)	Высокий ($r_s > 0,7$)	25
2	Средний (ср.балл = 6-8)	Адекватный ($0,3 < r_s < 0,7$)	17
3	Высокий (ср.балл = 9-10)	Высокий ($r_s > 0,7$)	11
4	Высокий (ср.балл = 9-10)	Адекватный ($0,3 < r_s < 0,7$)	6
5	Низкий (ср.балл = 4-5)	Высокий ($r_s > 0,7$)	5
6	Высокий (ср.балл = 9-10)	Низкий ($0,3 < r_s$)	1
7	Низкий (ср.балл = 4-5)	Низкий ($0,3 < r_s$)	1
8	Низкий (ср.балл = 4-5)	Адекватный ($0,3 < r_s < 0,7$)	1
9	Средний (ср.балл = 6-8)	Низкий ($0,3 < r_s$)	отсутствует

Так, первый ранг был присужден группе испытуемых, имеющих средние академические успехи и неадекватно высокую профессиональную самооценку. Их оказалось 25 человек. Студенты со средней успеваемостью и адекватной профсамооценкой в количестве 17 человек были отнесены ко второй группе. Третью группу составили лица с высокой академической успеваемостью и неадекватно высокой профсамооценкой (11 студентов). Шестеро студентов показали высокую академическую успеваемость и среднюю профсамооценку. Пятый ранг начислен 5 студентам с низкой академической успеваемостью и неадекватно высокой профессиональной самооценкой. Варианты сочетания низкой успеваемости и низкой профсамооценки, низкой успеваемости и адекватной самооценки, высокой успеваемости и низкой профсамооценки были представлены у 1 испытуемого, а значит, далее не участвовали в исследовании. Случай, когда средним академическим результатам соответствует низкая профессиональная самооценка, отсутствовал.

Для сравнения двух распределений обычно используют полигоны частот (рисунок 1).

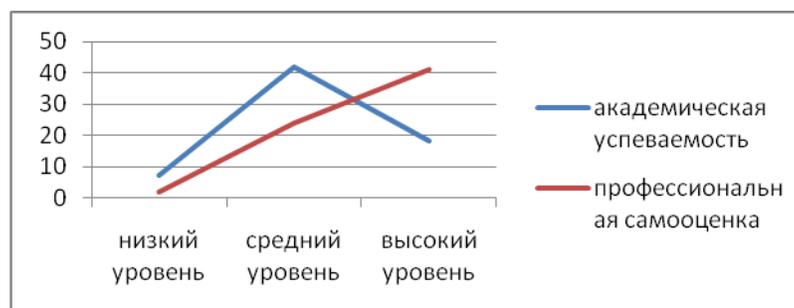


Рисунок 1 – Количественное распределение испытуемых по уровням академической успеваемости и профессиональной самооценки.

График 1 демонстрирует, что достаточно большая группа студентов не вполне осознает свой реальный социальный (профессиональный) статус.

На втором этапе оценивались различия между полученными микрогруппами непараметрическим методом U-критерия Манна-Уитни и на основе значимых коэффициентов составлялась результирующая схема (рисунок 2).

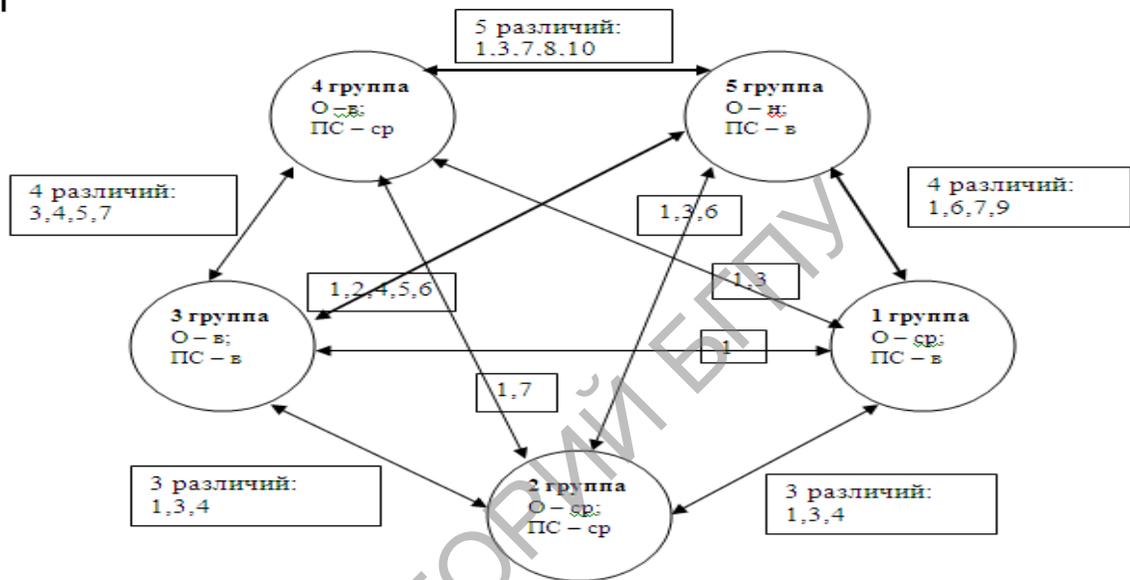


Рисунок 2 – Плеяда различий между микрогруппами с разным уровнем освоения профессии

Примечание

О – н; ср; в – средний балл академической успеваемости, соответственно низкий, средний, высокий;
 ПС – профессиональная самооценка, неадекватно низкая, адекватная и неадекватно высокая соответственно.
 – – количество различий (1-3)
 — — количество различий (4-5)

Группы различались между собой по переменным: успеваемость (1); имплицитная теория наращиваемого интеллекта (2); профессиональная самооценка (3); деловитость (4); требовательность (5); упрямство (6); уступчивость (7); зависимость (8); психологический такт (9); отзывчивость (10).

На третьем этапе проводились описание и анализ коммуникативных качеств каждой из студенческих микрогрупп.

Таблица 2. – Коммуникативные качества, по которым различаются кластеры

№ кластера	Кол-во испытуемых	Успеваемость		Имплицитная теория наращиваемого интеллекта		Профессиональная самооценка		Деловитость		Требовательность	
		Среднее, \bar{M}	Стан. откл, δ	Среднее, \bar{M}	Стан. откл, δ	Среднее, \bar{M}	Стан. откл, δ	Среднее, \bar{M}	Стан. откл, δ	Среднее, \bar{M}	Стан. откл, δ
1	25	6,64	1,34	5,60	6,22	8,48	0,59	11,16	3,61	5,40	3,04
2	17	6,91	1,67	6,88	5,35	6,18	1,19	9,00	3,55	6,12	3,59
3	11	8,55	0,34	10,27	6,54	8,45	0,52	12,55	2,21	6,00	2,28
4	6	8,68	0,26	7,83	7,47	6,33	1,21	8,83	2,86	3,50	2,07
5	5	5,02	1,3	2,00	4,64	9,20	0,84	8,00	4,30	3,20	1,92

Продолжение Таблицы 2. – Коммуникативные качества, по которым различаются кластеры

№ кластера	Кол-во испытуемых	Упрямство		Уступчивость		Зависимость		Психологический такт		Отзывчивость	
		Среднее, \bar{M}	Стан. откл, δ	Среднее, \bar{M}	Стан. откл, δ	Среднее, \bar{M}	Стан. откл, δ	Среднее, \bar{M}	Стан. откл, δ	Среднее, \bar{M}	Стан. откл, δ
1	25	5,84	2,48	6,08	4,29	4,80	2,58	9,80	3,21	8,76	3,00
2	17	5,41	2,98	5,53	3,06	5,94	2,99	8,71	3,69	7,53	4,19
3	11	5,27	2,24	4,55	3,36	4,27	3,58	9,64	2,11	7,64	3,11
4	6	5,17	2,71	8,83	2,79	6,33	2,07	10,50	2,35	9,83	2,32
5	5	2,40	2,30	2,40	2,88	3,00	2,65	6,40	3,78	5,80	3,03

Для студентов со средними академическими успехами и неадекватно высокой профессиональной самооценкой (1 группа) в общении характерно: стремление к повышению деловых и организаторских качеств, высокий уровень деловых качеств, доходящий иногда до уровня конфликтности, проявляющегося в способности идти на риск ради достижения поставленных целей. Могут проявить требовательность, силу воли, быть решительными. Открыты, прямолинейны. Если встречают сопротивление, выражают агрессию, недружелюбие, гнев. Проявляют упрямство, негативизм, скептицизм, неуступчивость, стремятся добиться своего, отстаивают свою позицию, в отношении с лидерами активно обороняются, занимают оппозицию, сопротивляются любому влиянию. В общении отзывчивы, бескорыстны, легко отзываются на чужие нужды, готовы

помочь, чувствительны к поведению других, умеют сопереживать, не стремятся к личной выгоде. Им присущи самоотдача, бескорыстие, проявляют опеку над слабыми и беззащитными, совестливы, великодушны, могут быть лидерами демократического типа с альтруистической направленностью. Однако, снисходительность к другим может перерасти до готовности бескорыстно жертвовать своими интересами.

Обобщенный портрет студентов 2 группы (лица со средними академическими успехами и профессиональной самооценкой): проявляют уверенность, ответственность за свои решения, стремятся к повышению деловых и организаторских качеств; в меру критичны, умеют отстаивать свою позицию, легко идут на компромиссы, могут добровольно отказаться в пользу другого, соглашаться и покоряться, перестать сопротивляться мнению, влиянию, установкам без всякого нажима; предоставляют возможность кому-либо продвинуться в чем-либо прежде себя, покорны, незлобивы. Обладают психологическим тактом и отзывчивостью.

Характеристика студентов 3 группы: это люди, придерживающиеся представлений об интеллекте как изменяемом свойстве, которое "прирастает" и обогащается в процессе обучения; они не боятся препятствий, трудностей, так как надеются в ходе их преодоления развить свой интеллект, что для них ценнее конкретного успеха и важнее временной неудачи, ориентированы на обучение, на овладение мастерством, чаще всего выбирают цели учения, направленные на развивающий, процессуальный результат учения. В общении проявляют деловитость, как правило, чрезмерную, что выражается в стремлении руководить людьми, в способности идти на риск ради достижения поставленных целей; требовательны, проявляют силу воли, решительность и категоричность в предъявлении просьб; настойчивы в достижении цели любыми средствами, открыты, прямолинейны, раздражительны. Если встречают сопротивление, проявляют агрессию, недружелюбие, гнев; склонны к лидерству по авторитарному типу.

Обобщенный портрет испытуемых 4 группы: деловиты, ответственны за свои решения, при этом нетребовательны, нерешительны в предъявлении просьб; уступчивы, сговорчивы, готовы уступить без спора, добровольно отказаться в пользу другого, предоставляют возможность кому-либо продвинуться в чем-либо прежде себя, покорны, незлобивы настолько, что проявляют пассивную подчиненность. Для них свойственно самобичевание, иногда безынициативность, робость, непроизвольное подражание, неосознаваемая, безотчетная зависимость от кого-либо или чего-нибудь; легко поддаются воздействию других; возможны проявления ощущения вины и неполноценности (гипертрофированная робость, стыдливость, униженность, ущербная самооценка, социальная неприспособляемость). Послушны, неуверенны в себе, склонны к колебаниям. Тактичны, чутки, во взаимоотношениях с людьми выражено чувство меры и такта, быстро устанавливает меру воздействия, влияние и контакт с другими людьми, исходя из их индивидуальных особенностей, быстро находят нужный тон, находчивы при первом знакомстве, контактах. Умеют оценить обстановку

и приноровиться к ней. Содействуют благополучию других. Активно сотрудничают с лидером, общительны и уживчивы, естественны в обращении. Могут быть лидером демократического типа, тактически гибким, с альтруистической направленностью. Отзывчивы, бескорыстны, легко отзываются на чужие нужды, готовы помочь. Умеют соперничать, не стремятся к личной выгоде, но к опеке над слабыми и беззащитными, им присущи самоотдача, бескорыстие. Состливы, великодушны. Этот портрет очень похож на описание работающих практических психологов, составленное по результатам многолетних исследований Л.Н. Собчик, Л.Б.Шнейдер, А.А. Деркача [23, 27, 11].

Группа студентов, имеющих низкую академическую успешность и неадекватно высокую профессиональную самооценку, интеллектуально не готова к инновациям, не верит в развитие интеллектуального потенциала, как собственного, так и других людей, представляет интеллект как неизменную на протяжении жизни характеристику. Согласно 30-летним исследованиям К. Двэк [15], такие люди ценят легкий успех, стремятся во всем быть лучше других, а любые трудности, препятствия, успехи сверстников принуждают их подвергать сомнению свои интеллектуальные возможности, выбирают цели, ориентированные прежде всего на результат: для них самое важное – позитивная оценка и избегание неудач, в учении направлены на прагматический результат. В общении деловитость практически не проявляется, безответственны, проявляют функции внешнего контроля собственной деятельности; они не требовательны, у них практически отсутствует сила воли, готовы достигать цели любыми способами; уступчивы, не могут защищать свои позиции, конформисты; при этом много спорят, не могут отказаться в пользу другого, не склонны к компромиссам; независимы, самостоятельны, чрезмерно уверены в своих силах и возможностях; бестактны, неуживчивы, не могут устанавливать меры воздействия, влияния и контакт с другими людьми; корыстны, не умеют соперничать.

Анализ психологических портретов показывает, что в выборке достаточно много студентов, близких к модели практикующего психолога – гуманистически ориентированного профессионала. Самыми успешными в освоении профессии можно назвать тех, кто наряду со средней академической успеваемостью имеет неадекватно высокую самооценку, либо, лиц с высокой академической успеваемостью и адекватной самооценкой. Конечно, первые проигрывают по уровню компетентности студентам с высокими академическими данными; по всей вероятности им необходимо дольше учиться, но в личностном плане, взятом в коммуникативном контексте будущей деятельности, их можно назвать более зрелыми. По качественным особенностям общения студенты с высокими академическими способностями и высоким осознанием себя в профессии для работы с людьми не совсем годятся. Свою профессиональную жизнь они скорее свяжут с наукой, судя по профессиограмме, предложенной Р.Кеттеллом [цит. по 28]. Исследования продемонстрировали, что практикующим психологам нельзя концентрироваться только на компетенциях в профессии – это чревато, по мет-

кому замечанию К.Маркса, «профкретинизмом» [цит. по 21; с.7]. Помимо типов практикующих психологов, заявленных Л.Б.Шнейдер, обнаружено пассивное и активное «маргинальное студенчество». Под маргинальностью мы понимаем вслед за Е.П.Ермолаевой «личностную позицию непричастности и ментальной непринадлежности к общественно-приемлемой для профессии профессиональной морали» [12; с. 52]. Если Е.П.Ермолаева делает свои выводы, работая с уже состоявшимися представителями различных профессий, то по результатам нашего исследования, можно говорить о маргиналах, находящихся еще на студенческой скамье. Молодые люди со средними академическими способностями, средней, адекватной самооценкой, стоят на пути превращения в «ментально-внутренних» маргиналов, о которых Е.П.Ермолаева пишет: «их ценности хоть и лежат внутри профессии, но – это узкие специалисты (или будущие специалисты), не выходящие за рамки своих личных интересов в профессии, превратившие ее в служанку; они любят не дело, а себя в этом деле». Интерес заслуживает группа испытуемых с низкой академической успешностью и неадекватно высокой профессиональной самооценкой, описание коммуникативного поведения и уровня освоения профессии которых соответствует в концепции Е.П.Ермолаевой ментально-внешним маргиналам – «не принявшим профессиональной морали, не интериоризировавшим профессию, не сделавшим ее лично значимой ценностью для себя, они любят не дело, а нечто вообще вне его; готовы бросить дело, если подвернется более удобное, легкое и выгодное» [12; с.53]. Если бы эти люди приняли профессию на уровне ценности, они не понимали бы ее настолько примитивно (на 2-5 курсах считают себя психологами); относились бы к учению с большими усилиями, что, к сожалению, не наблюдается. И, если первая группа старается никак себя не обнаружить, то вторых преподаватели называют с долей юмора «энергетическими вампирами».

В этом контексте, несмотря на коммерциализацию системы образования, члены профессионального сообщества вынуждены принимать меры, направленные на корригирование профессионального обучения «студентов-маргиналов». Возможно применение психологического сопровождения целостного педагогического процесса, понимаемого как создание социально-психологических условий успешного обучения и развития в безопасной образовательной среде, с привлечением студентов старших курсов, кураторов, членов специально созданных на факультетах психологии лабораторий психологического сопровождения.

Список цитированных источников

1. Абрамова, Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С.Абрамова. – Барановичи: «Пирс», 1993. – 144 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968. – 338 с.
3. Богданов, В.А. Социально-психологические свойства личности: Учеб.пособие/ В.А.Богданов. – Л.: ЛГУ, 1983. – 89 с.
4. Бодалев, А.А. Психология общения /А.А.Бодалев.– М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
5. Бодров, В.А. Информационный стресс: учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2000.– 352 с.
6. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других/ В.В.Бойко – М.: Информационно-издательский дом "Филинь", 1996. – 472 с.
7. Болотов, В.А. Системы оценки качества образования / В.А.Болотов, Н.Ф.Ефремова.– Москва: Логос, 2007. – 190 с.
8. Братусь, Б.С.Психологические аспекты нравственного развития личности / Б.С.Братусь. – М.: Знание, 1977.
9. Вроейнстийн, А.И. Оценка качества высшего образования. Рекомендации по внешней оценке качества в вузах./ А.И. Вроейнстийн – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000.– 180 с.
10. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб. И др.: Лань: С.-Петерб. психол. о-во, 2003. – 654 с., с.412.
11. Деркач, А.А. Акмеологические основы профессионала/ А.А.Деркач. – М.: Изд-во МПСИ Воронеж: МОДЭК, 2004. – 750 с
12. Ермолаева, Е.П.Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – том 22. – № 4. – С.51-59.
13. Жук О.Л. Компетентностный подход к педагогической подготовке студентов в классическом университете // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / Бел. гос. ун-т. – Минск: Бел. гос. ун-т, 2004.– С.145-152.
14. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения/ В.А.Кан-Калик. – Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1988. –68 с.
15. Корнилова, Т.В. Модификация опросников К.Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т.В.Корнилова, С.Д.Смирнов, М.В.Чумакова, С.А.Корнилов, Е.В.Новотоцкая-Власова // Психологический журнал. – 2008. – Том 29. – № 3. – С.86-100.
16. Куницына, В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов/ В.Н.Куницына, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
17. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования / Пер. с англ. Т.К.Кругловой / Р.Мэй. – М.: Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.
18. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические

труды / В.Н.Мясищев; под ред. А.А.Бодалева. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 362 с.

19. Панферов, В.Н. Общение как предмет социально-психологических исследований: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук: (19.00.05). – М., 1983. – 42 с.

20. Поваренков, Ю.П. Психологическая структура субъекта труда и проблема индивидуальности / Ю.П.Поваренков // Психологические проблемы профессионального развития и профессионального образования личности: материалы II Междунар. науч. – практ. конф., Мозырь, 20-21 мая 2010 г./ Мозыр. гос. пед. ун-т им. И.П.Шамякина; редкол.: В.В.Валетов (гл. ред) [и др.]. – Мозырь, 2010. – 260 с. – С.22-24.

21. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен. – Пер с англ. Изд. 2-е, испр. – М.: «Когнито-Центр», 2001. – 142.

22. Романова, Е.С. 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы/ Е.С.Романова. – 2-е изд. – СПб.: Питер: Питер принт, 2003. – 460 с.

23. Руденский, Е.В. Основы психотехнологии общения менеджера: Учеб. пособие/ Новосиб. гос. акад. экономики и упр. – Москва: Изд. Дом «ИН-ФРА-М»; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. – 179 с.

24. Собчик, Л.Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе / Л.Н.Собчик. – СПб.: Речь, 2002. – 72 с.

25. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии/ Е.В.Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.

26. Спенсер, Л.М. Компетенции at work/ Лайм М.Спенсер мл., Сайн М.Спенсер.– Москва: НИРРО, 2005. – 371 с.

27. Ханин, Ю.А. Психология общения в совместной деятельности: (19.00.05): Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук/ ЛГУ им. А.А. Жданова. – Л., 1983. – 43 с.

28. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие. – М., Изд-во Моск. Психолого–социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

29. Якунин, В.А. педагогическая психология: Учеб. Пособие/Европ. Ин-т экспертов/ В.А.Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998.– 639 с.

30. Huttunen I. The role of environment in language learning. – Strasbourg, 1996. – 17 p.