

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ КОЗЬМЫ МИНИНА»

На правах рукописи

ЛОВКОВ СЕРГЕЙ ГРИГОРЬЕВИЧ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-
ПСИХОЛОГОВ И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

5.3.4. Педагогическая психология,
психодиагностика цифровых образовательных сред
(психологические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук, профессор
Гапонова София Александровна

Нижний Новгород

2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	18
1.1. Теоретические подходы к определению психологических особенностей учебно-профессиональной деятельности будущего педагога-психолога.....	18
1.2. Роль профессионально важных качеств в процессе освоения профессиональной деятельности будущим педагогом-психологом.....	44
Выводы по первой главе.....	67
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ	71
2.1. Цели, задачи, методический комплекс исследования уровня сформированности профессионально важных качеств обучающихся.....	71
2.2. Анализ результатов эмпирического исследования профессионально важных качеств обучающихся.....	84
2.3. Изучение взаимосвязей между изучаемыми профессионально важными качествами будущих педагогов-психологов	98
Выводы по второй главе.....	106
ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ	108
3.1. Описание и методическое обоснование программы психолого- педагогического сопровождения формирования комплекса профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов	108

3.2. Оценка эффективности программы психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов.....	125
Выводы по третьей главе.....	142
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	144
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	149
ПРИЛОЖЕНИЯ	175
Приложение 1	175
Приложение 2	194

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современная система образования в России переживает процессы активной трансформации, направленные на обеспечение становления студентов как будущих специалистов на этапе обучения в вузе. Пилотный проект по реформе высшего образования в Российской Федерации в 2023–2026 годах (утвержден Указом Президента Российской Федерации № 343 от 12 мая 2023 г.) предполагает возврат к базовой подготовке специалистов в вузе и направлен на стабилизацию профессионального выбора и интенсификацию профессионального становления специалиста на этапе обучения в вузе.

Траектория профессионального развития будущих специалистов начинается на этапе профессионального самоопределения и выбора профессии, проходит этапы развития и становления в процессе обучения в вузе, активно совершенствуется на этапе профессиональной деятельности. Проведенный сравнительный анализ образовательных и профессиональных стандартов показал наличие больших различий в подготовке психологов и педагогов-психологов.

Педагогу-психологу, выполняющему особые функции в образовательных учреждениях, принадлежит совершенно особая роль в образовательном процессе, что закреплено в приказе Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации¹ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог"»: «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ; оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в

¹ Далее – Минтруда России.

порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления». Выполнение столь значимых и масштабных функций педагогом-психологом предполагает наличие особых профессионально важных качеств у педагога-психолога.

Профессиональный стандарт, утвержденный приказом Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н, предусматривает также, что педагог-психолог должен постоянно совершенствовать свои знания и овладевать новыми навыками в области индивидуального и группового консультирования обучающихся, разработки индивидуальных и универсальных воспитательных программ и пр.

Будущий педагог-психолог в процессе вузовского обучения должен стать субъектом не только профессиональной деятельности, но и позитивного изменения своей личности, являющейся одной из главных детерминант профессиональной деятельности педагога-психолога.

Таким образом, для профессионального психолога, а тем более педагога-психолога очевидна взаимосвязь личности с психологической структурой профессиональной деятельности. Эта связь осуществляется посредством развития базисных профессионально важных качеств. Наличие профессионально значимых качеств позволяет не только овладеть выбранной профессиональной деятельностью, но и развивать свой профессионализм.

В государственной программе «Развитие образования» на 2018–2025 гг. (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 7 октября 2021 г. № 1701) особое внимание уделено постоянному развитию профессионализма от момента выбора профессии и в течение всей жизни.

Это обуславливает актуальность выбранной темы исследования – поиск научно обоснованных программ процесса подготовки к профессиональной деятельности с опорой на формирование базисных профессионально важных качеств обучающихся.

Степень разработанности темы исследования. Вопросы становления профессионала и личностного развития освещены в работах как отечественных

(К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, Е. А. Климов, А. К. Маркова, В. И. Слободчиков, В. Д. Шадриков и другие), так и зарубежных исследователей (А. Adler, R. Burns, R. Daymon, A. Maslow, G. Allport, C. Rogers, V. Frankl, M. Csikszentmihalyi, W. Henningen и другие).

Исследованиями учебной деятельности как формы проявления, развития и существования личности занимались такие видные ученые, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьев, А. А. Смирнов, Н. А. Бернштейн, В. Skinner, J. Piaget, А. Bandura и другие.

В их исследованиях проблематика становления профессионала неразрывно связана со становлением не только его профессиональных, но и личностных качеств.

В этом отношении профессия педагога-психолога как представителя ряда социномических профессий занимает особое место. Г. В. Акопов, Л. Ф. Алексеева, А. Ф. Ануфриев, Н. Ф. Бачманова, С. П. Безносков, М. В. Борисова, Т. А. Верняева, Л. А. Григорович, В. Н. Дружинин, И. В. Дубровина, Э. Ф. Зеер, В. Н. Карандашев, Е. А. Климов, В. С. Нургелеев, Б. И. Сарсенбаева, А. П. Черных и другие исследователи считают, что именно личностные качества представителей таких профессий становятся важнейшими точками опоры для выполнения профессиональных обязанностей.

Перечень личностных качеств, имеющих профессиональное значение, весьма широк. Среди них выделяют: ценностно-мотивационные особенности личности, их совпадения с профессиональными ценностями и нормами (Г. М. Андреева, А. Ф. Ануфриев, А. И. Донцов, Е. П. Ермолаева, П. А. Кисляков, Дж. Марсия, А. И. Папкин, А. В. Петровский, Н. С. Пряжников, Е. А. Шмелева, Л. Б. Шнейдер, В. В. Шпалинский, Е. Ericson, J. Marcia, E. Spranger и другие); особенности развития познавательной потребности и ее отражения в профессиональной области (В. Ф. Афанасьев, Т. Л. Бухарина, М. Р. Гинзбург, Л. А. Йовайша, Е. А. Климов, К. Н. Кривневич, Н. П. Костюшина,

Г. Н. Котельникова, К. Н. Кревневич, А. В. Мордовская, Н. Г. Морозова, Т. Г. Мухина, Ф. К. Савина, А. П. Сетейшева, А. В. Цыганок, Г. И. Щукина и другие.); отношения к отдельным составляющим профессиональной деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, Е. И. Головаха, Э. Ф. Зеер, Е. Л. Касьяник, П. А. Кисляков, Е. А. Климов, А. А. Корник, О. Г. Кукосян, С. С. Мартынова, Д. Л. Меламед, Е. М. Никиреев, Н. С. Пряжников, З. И. Рябикина, Е. А. Рогов, В. А. Сластенин, Е. А. Шмелева, D. Super и другие); стратегии регуляции профессиональной деятельности (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Б. А. Бенедиктов, А. К. Громцева, Д. А. Донцов, Д. А. Ишков, О. А. Конопкин, В. Л. Ляудис, В. И. Морсанова, В. Н. Мясищев, Н. М. Пейсахов, Г. С. Прыгин, Т. П. Скрипкина, Б. М. Теплов и др.); самооценка (Б. Г. Ананьев, Р. Бернс, Л. И. Божович, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, И. Н. Михеева, В. В. Овсянникова, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин, П. Р. Чамата, W. James, P. Zimbardo, V. Quinn и другие).

Исследования в области целенаправленного формирования необходимых профессионально важных качеств в рамках образовательной среды проводились А. Ф. Ануфриевым, Б. Ц. Бадмаевым, И. В. Бачковым, С. А. Гапоновой, Т. А. Казанцевой, Е. А. Климовым, О. Н. Родиной, Т. П. Скрипкиной и другими. В ходе этих исследований была убедительно доказана эффективность психолого-педагогического сопровождения процесса обучения. Вместе с тем в современных исследованиях, посвященных психолого-педагогическому сопровождению процесса обучения, указанные качества рассматриваются как конечная цель, а не как необходимые составляющие эффективной профессиональной деятельности.

Сегодня активно исследуются отдельные профессионально значимые качества личности будущего педагога-психолога: эрудированность, широкий кругозор, способность к саморегуляции, самоконтролю, эмоциональная устойчивость, интерес и уважение к другим, эмпатия, аутентичность и многие другие. Выделением этих качеств и их связи с успешностью профессиональной деятельности педагога-психолога занимаются А. Р. Григорян, К. В. Колесниченко, А. А. Лебедева, А. Г. Петрова, Т. П. Скрипкина, А. В. Щиглинская и другие.

В настоящее время накоплен значительный объем теоретических и эмпирических знаний, описывающих психолого-педагогические проблемы профессионального становления будущих педагогов-психологов. Вместе с тем в существующих теоретических подходах к проектированию их обучения и личностного развития можно выделить следующие **противоречия**:

- универсализация и стандартизация образования вступают в противоречие с необходимостью индивидуального подхода к обучению и сопровождению личности студентов – психологов образования;

- основная задача максимальной реализации профессионально-личностного потенциала каждого студента не имеет необходимой методической и инструментальной базы для определения составляющих указанного потенциала;

- в исследованиях, как правило, представлены отдельные личностные сферы и профессионально значимые качества будущего педагога-психолога, в то же время сегодня востребованы исследования комплекса профессионально важных качеств педагога-психолога, релевантного структурно-содержательному контуру его профессиональной деятельности, обеспечивающие единство продвижения в освоении профессиональных действий и личностного развития будущих педагогов-психологов.

Таким образом, **проблема исследования** состоит в том, каким образом в рамках существующей образовательной среды вуза можно обеспечить эффективное формирование комплекса базисных профессионально важных качеств, с одной стороны, относящихся к основным личностным сферам, а с другой – соотносящихся с функциональными блоками учебно-профессиональной и профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов.

Цель исследования – выделить комплекс базисных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов, определяющий готовность к осуществлению успешной профессиональной деятельности, изучить особенности его формирования на разных этапах обучения в вузе и разработать программу психолого-педагогического сопровождения формирования указанного комплекса в период получения профессионального образования.

Объект исследования – личностная сфера будущих педагогов-психологов.

Предмет исследования – комплекс базисных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов, обеспечивающий готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Гипотезы исследования:

1. Комплекс базисных профессионально важных качеств связан с компонентами структуры деятельности педагога-психолога.

2. Сформированные у педагога-психолога базисные профессионально важные качества являются личностными предикторами готовности к профессиональной деятельности.

3. В комплекс базисных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов входят: профессиональная идентичность, профессиональный интерес, профессиональные представления, индивидуальный стиль саморегуляции и профессиональная самооценка.

4. Традиционные учебные программы подготовки педагогов-психологов не в полной мере способствуют формированию комплекса базисных профессионально важных качеств, обеспечивающих успешность будущей профессиональной деятельности и самореализацию.

5. Эффективное формирование комплекса указанных выше качеств будущих педагогов-психологов возможно в процессе обучения в вузе в рамках специально разработанной программы психолого-педагогического сопровождения.

Задачи исследования:

Теоретические задачи

1. На основе анализа теоретических и эмпирических исследований, посвященных проблеме подготовки психологов и педагогов-психологов, а также на основе анализа требований к деятельности педагога-психолога, предъявляемых профессиональным и образовательным государственными стандартами, выделить и обосновать основные функциональные блоки учебно-профессиональной и профессиональной деятельности педагога-психолога.

2. Теоретически выявить комплекс профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов, развитие которых существенным образом сказывается на успешности профессиональной деятельности.

3. На основе теоретического анализа разработать модель психологической структуры профессиональной деятельности педагога-психолога, сопряженную с его профессионально важными качествами.

Методические задачи

4. Разработать и теоретически обосновать диагностический инструментарий, позволяющий исследовать уровень сформированности выделенного комплекса базисных профессионально важных качеств.

5. Разработать программу психолого-педагогического сопровождения, направленную на формирование выявленного комплекса базисных профессионально важных качеств будущих психологов образования в процессе их обучения в вузе.

Эмпирические задачи

6. Выявить уровень сформированности базовых профессионально важных качеств у студентов педагогов-психологов, обучающихся на втором и четвертом курсах.

7. Провести сравнительный анализ уровня сформированности базовых профессионально важных качеств у студентов педагогов-психологов второго и четвертого курсов.

8. Выявить связи между базовыми профессионально важными качествами у студентов педагогов-психологов.

9. Практически апробировать разработанную программу психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса базисных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов в процессе их обучения в вузе и оценить ее эффективность.

Теоретико-методологической основой исследования являются следующие научные положения и позиции:

– о развитии высших психических функций, зоне актуального развития, зоне ближайшего развития (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин и другие);

– о социальной природе развития личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Петровский, А. В. Брушлинский и другие);

– о деятельностном подходе к изучению развития психики (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие); о единстве сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн);

– о роли развивающего обучения в развитии психики (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. Я. Ляудис, Л. В. Занков и другие);

– о теоретической модели психолого-педагогического сопровождения (О. М. Краснорядцева, Э. В. Галажинский, И. Ю. Малкова, В. Е. Клочко, В. Ш. Масленникова и другие);

– о развитии студентов как субъектов учебной деятельности и формировании профессионально важных качеств в процессе обучения (Е. Н. Волкова, С. А. Гапонова, Е. И. Исаев, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников, В. И. Слободчиков, У. В. Ульenkova и другие);

– об особенностях подготовки будущих психологов (Б. Д. Шадриков, Т. М. Бужас, А. Ф. Ануфриев, Т. И. Чиркова, А. И. Донцов, И. В. Дубровина, В. А. Иванников, Т. А. Казанцева, Е. П. Кринчик, В. А. Михеев, В. А. Фокин и другие).

Методы и методики исследования, примененные для достижения поставленных задач, включали:

– теоретические (междисциплинарный теоретический анализ исследований, относящихся к проблеме настоящей работы; теоретико-прикладное моделирование программы психолого-педагогического сопровождения в пространстве вуза);

– эмпирические (включенное наблюдение за процессом формирования профессионально важных качеств; тестирование; анкетирование, интервью;

изучение продуктов и анализ психолого-педагогических условий деятельности студентов);

– математической обработки полученных результатов (факторного анализа и кластерного анализа. Применялись критерий корреляции Пирсона, V-критерий Крамера, угловой критерий Фишера, χ^2 критерий однородности Пирсона, t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна – Уитни, непараметрический критерий Краскела – Уоллиса. Для расчетов применялись программные средства MS Excel 2003 и Statistica 10.0).

В ходе констатирующего эксперимента применялись следующие методики: методика репертуарных решеток Дж. Келли, многошкальная опросная методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», опросник профессиональных представлений Е. И. Рогова, методика М. Куна и Т. Макпартленд «Кто я» в адаптации Т. В. Румянцевой, методика диагностики уровня профессионального выгорания В. В. Бойко.

В ходе формирующего эксперимента осуществлялась апробация средств психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающих повышение эффективности развития профессионально важных качеств студентов – психологов образования в процессе получения профессионального образования.

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» в период 2017–2024 гг. В исследовании приняли участие 189 человек: 154 испытуемых из числа студентов этого вуза, проходящих обучение на втором и четвертом курсах бакалавриата по направлениям подготовки 44.03.02 и 37.03.01 Психолого-педагогическое образование. Кроме того, в работе приняли участие 35 студентов второго курса федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского», проходящих обучение

по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата). Возраст испытуемых составил от 18 до 26 лет.

Этапы исследования. Поисково-теоретический этап (2016–2018 гг.). На этом этапе был проведен анализ результатов теоретических и эмпирических исследований по проблеме. Были определены основные подходы, модели, сформулированы гипотезы настоящего исследования.

Экспериментальный этап (2018–2020 гг.). Проведен констатирующий эксперимент, разработана, теоретически обоснована и уточнена программа психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально важных качеств педагогов-психологов, проведен формирующий эксперимент для апробации эффективности разработанной программы.

Обобщающий этап (2019–2024 гг.). На этом этапе проведены математическая обработка и анализ результатов формирующего эксперимента. Выполнена интерпретация полученных результатов, подведены итоги исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые:

1. Выделен комплекс базисных профессионально важных качеств будущего педагога-психолога, включающий в себя профессиональную идентичность, профессиональные представления, профессиональный интерес, индивидуальный стиль саморегуляции и профессиональную самооценку, который необходим будущему психологу для успешной профессиональной деятельности.

2. Показано, что выделенный комплекс базисных профессионально важных качеств связан со структурой будущей профессиональной деятельности и является предиктором готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования состоит в теоретическом обосновании комплекса базисных профессионально важных качеств, формирующихся в процессе профессионального обучения, как фактора готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности. В том числе определен комплекс базисных профессионально важных качеств, отражающих все функциональные блоки как учебно-профессиональной, так и профессиональной деятельности: мотивационно-смысловой, регуляционный,

рефлексивный и блок планирования. В состав перечня вошли: профессиональная идентичность, профессиональные представления, профессиональный интерес, индивидуальный стиль саморегуляции и профессиональная самооценка.

Практическая значимость исследования:

- в ходе исследования разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов в учебной деятельности, нацеленная на эффективное формирование комплекса базисных профессионально важных качеств. Эффективность программы доказана на основе данных о позитивной динамике уровней выраженности исследуемых качеств;

- методический инструментарий диагностики сформированности комплекса базисных профессионально важных качеств, разработанный в рамках исследования, может быть использован как для общей оценки готовности обучающихся к профессиональной деятельности, так и для идентификации факторов, снижающих эту готовность;

- разработанные в ходе исследования методические подходы и рекомендации могут быть использованы для внедрения в учебный процесс предложенной программы психолого-педагогического сопровождения, а также стать основой для создания новых программ подготовки студентов, нацеленных на их профессионально-личностное развитие в учебной и в последующей профессиональной деятельности.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. К базисным профессионально важным качествам педагога-психолога, сопряженным со структурными компонентами профессиональной деятельности, относятся профессиональная идентичность, профессиональные представления, профессиональный интерес, индивидуальный стиль саморегуляции и профессиональная самооценка.

2. Профессиональная идентичность определяет совпадение личностной направленности и ценностного содержания профессии. Профессиональные представления влияют на формирование нормативной цели, а профессиональный

интерес – на информационную основу деятельности. Индивидуальный стиль саморегуляции проявляется, в основном, при программировании деятельности и оценке результата. Профессиональная самооценка связана с процессом рефлексии профессиональной деятельности.

3. Базисные профессионально важные качества педагога-психолога являются предикторами готовности к профессиональной деятельности.

4. Традиционные условия обучения, создаваемые в образовательной среде вузов, готовящих педагогов-психологов, не в полной мере способствуют формированию выделенного комплекса базисных профессионально важных качеств. Формирование перечисленных качеств начинается при вовлечении обучающегося в профессиональную или квазипрофессиональную деятельность.

5. Программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на раскрытие мотивов и смыслов профессиональной деятельности педагога-психолога, выработку индивидуального стиля деятельности, овладение методами профессиональной рефлексии и приобретение адекватной и устойчивой профессиональной самооценки, обеспечивает эффективное формирование у студентов – психологов образования комплекса базисных профессионально важных качеств.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы и основные результаты настоящего исследования докладывались на заседании кафедры практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, представлялись на ежегодной научно-практической конференции ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина» «Современные проблемы социальной и организационной психологии» (г. Нижний Новгород, 2017, 2018 гг.), на VII Международной конференции молодых ученых Института психологии Российской академии наук «Психология – наука будущего» (г. Москва, 2017 г.), на XXIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных МГУ «Ломоносов» (г. Москва, 2017 г.), на Международной научно-практической конференции Scientific Discoveries: the III International scientific conference (г. Карловы Вары, 2018 г.), на

Международной научно-практической конференции «Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии» (г. Москва, 2021 г.), на межвузовском Международном конгрессе «Высшая школа: научные исследования» (г. Москва, 2021 г.).

Кроме того, разработанная в ходе исследования программа психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально важных качеств была использована при обучении студентов бакалавриата Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Челябинск).

Основные положения и выводы диссертационного исследования отражены в 13 работах, в том числе 8 статьях в изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, одна из которых проиндексирована в международной базе данных Web of Science, и двух монографиях.

Степень достоверности результатов исследования обеспечивается глубокой проработкой теоретических основ диссертационного исследования и его методического комплекса, использованием валидного и надежного инструментария, соответствующего задачам работы, применением методов статистической обработки полученных данных.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Соответствие паспорту научной специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред определяется соответствием области настоящего исследования следующим пунктам раздела «Направления исследований» паспорта специальности:

- пункту 1 «Психология обучающегося как субъекта образовательной среды на разных ступенях образования (дошкольного, школьного, вузовского, послевузовского, переподготовки), его личностное и психологическое развитие»;
- пункту 2 «Профессиональное становление и развитие личности в разные периоды ее жизнедеятельности. Психологические проблемы педагогической деятельности. Профессиональное педагогическое сознание и самосознание»;

– пункту 3 «Психологические закономерности развития личности взрослого в условиях непрерывного образования, обучения, послевузовской подготовки и переподготовки»;

– пункту 4 «Психологическое здоровье будущего педагога в процессе его профессионального становления».

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, трёх глав, выводов, заключения, библиографического списка использованной литературы из 224 источников (из них 36 на иностранных языках) и двух приложений. В тексте диссертации имеется 5 рисунков, 27 таблиц и 4 диаграммы.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

1.1. Теоретические подходы к определению психологических особенностей учебно-профессиональной деятельности будущего педагога-психолога

Целью представленной части исследования стали выявление комплекса профессионально важных качеств педагога-психолога и определение отношения этого комплекса к значимым сущностям семантического пространства профессии.

Ставились задачи: проанализировать существующие исследования с целью выявления базисных профессионально важных качеств; связи этих качеств со структурой профессиональной деятельности, готовностью к профессиональной деятельности, успешностью профессиональной деятельности и другими факторами.

Анализируя понятие «учебно-профессиональная деятельность», нетрудно сделать вывод о том, что родовым для него является понятие «деятельность», являющееся как философской, так и психологической категорией. В общем случае под деятельностью понимается осознанный и целенаправленный процесс преобразования. В отечественной психологии подчеркивалось, что в процессе деятельности человек, являясь субъектом, не только проявляет свои качества, но и развивает их. В учебной и учебно-профессиональной деятельности такая зависимость проявляется в полной мере, поскольку именно изменения самого субъекта и являются одной из важнейших целей такой деятельности.

Далее, переходя от родового понятия «деятельность» к учебно-профессиональной деятельности, нельзя не остановиться на двух составляющих последней – деятельности учебной и деятельности профессиональной.

Выделение учебной деятельности в отечественной психологии связано с именами А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна. Активные исследования в этой

области велись с 60-х годов прошлого века. К настоящему времени существует несколько теорий, описывающих учебную деятельность.

Наиболее актуальным подходом к рассмотрению учебной деятельности является компетентностный подход. Предпосылками для его появления в 70-х годах прошлого века стали работы N. Chomsky и D. McClelland [193, 208]. Однако в отечественной практике он появляется после 2001 года благодаря работам Е. О. Ивановой, Е. Б. Весна, Л. Н. Боголюбова, И. М. Осмоловской, А. В. Хуторского и др. [167, 128].

Центральным понятием в компетентностном подходе является «компетенция». Под ней понимается обладание необходимыми знаниями и навыками для решения конкретной профессиональной задачи. Таким образом, компетенция носит явно выраженный практический, прикладной характер. В рамках компетентностного подхода активно применяются приемы организации квазипрофессиональной деятельности обучающихся: проектирование, моделирование, дискуссии и пр.

Подготовка к профессиональной деятельности в рамках компетентностного подхода означает развитие ограниченным перечнем компетенций для решения конкретного круга профессиональных задач. Такой подход обеспечивает значительную эффективность процесса подготовки будущего профессионала, в значительной степени гарантируя успешное начало профессиональной деятельности.

Так, образовательный стандарт по направлению «Психолого-педагогическое образование», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации¹ от 22 февраля 2018 г. № 122 (с исправлениями и дополнениями от 26 ноября 2020 г. и 8 февраля 2021 г.), прямо определяет перечень универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Среди них указываются как способности применения соответствующих знаний, умений и навыков для решения широкого круга профессиональных задач, так и способности выстраивать и реализовывать

¹ Далее – Минобрнауки России.

траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

Вместе с тем детальное описание необходимых компетенций и уровней их развития оставляет без рассмотрения возможность компенсации недостатка одних профессионально важных качеств за счет других. При этом не учитываются в полной мере индивидуальные особенности обучающегося. Кроме того, представление деятельности как совокупности задач с нормативно заданным образом результата исключает из рассмотрения профессиональную направленность личности. Таким образом, в дополнение к компетентностному подходу необходимо рассмотреть и другие теории в их хронологическом порядке.

Первой такой теорией стала ассоциативная теория обучения, берущая начало в работах J. Locke и примененная на практике в системе J. Komenský. Учебная деятельность в этом случае была представлена процессом обогащения сознания обучающегося образами и представлениями. Такой подход позволяет посредством ассоциаций привязать новую для обучающегося информацию к уже существующим и актуально переживаемым знаниям [23]. Значит, вновь поступившая информация будет отражена уже не как абстрактные, обособленные данные о какой-либо предметной области, а будет интегрирована в общность человеческих образов и переживаний.

По мнению W. Ashby и А. И. Субетто [43], развитие богатства и разнообразия «репертуара» чувств и эмоций и ассоциированных с ними образов имеет два следствия. С одной стороны, это обеспечивает рост мыслительной продуктивности. Чем больше разнообразие связанной системы представлений о мире, тем более дивергентным становится мышление, возрастает сложность задач, решение которых доступно человеку.

С другой стороны, расширение круга представлений, образов, переживаний ведет к усилению самой ассоциативной способности. Следовательно, по мере обучения аналогии и ассоциации с уже имеющимися знаниями начинают возникать все быстрее, а их связи становятся все прочнее.

Таким образом, использование ассоциативного подхода раскрывает один из механизмов психологии обучения. Систематическое, последовательное использование этого механизма позволяет не только получить более «прочные» и актуальные результаты от пройденного материала, но и значительно ускорить сам процесс обучения.

Теория проблемного обучения, берущая начало в философских принципах J. Rousseau [149] и педагогической концепции J. Dewey [68], получила свое окончательное оформление в работах В. Оконь, М. И. Махмутова, С. Л. Рубинштейна, А. М. Матюшкина и др. [81, 146]. В основе этой теории лежит представление о чрезвычайной важности активности субъекта для успешного овладения знаниями. Этот вывод делается исходя из анализа качества самого знания, приобретаемого в процессе обучения. Подчеркивается разница между формальным обладанием некоторой информацией и осмыслением той же самой информации, развертыванием ее в некотором личностном контексте [18].

В случае формального обладания информацией знания этим и исчерпываются. Такие знания практически невозможно использовать для решения прикладных задач, объяснения новых фактов и пр. И наоборот, осмысленные знания становятся надежной основой как для практической работы, так и для получения новых знаний.

Важным фактором, влияющим на описанное качество знания является способ его приобретения. В случае традиционного сообщающего обучения у обучающегося нет необходимости в глубокой переработке и осознании полученной информации. Учебные задачи, которые в большинстве случаев очищены от противоречий и проблемных ситуаций, также не способствуют появлению прочных знаний. Для их решения часто оказывается достаточным простое «припоминание» известного алгоритма.

В этом смысле проблемный подход предлагает не передавать знания в готовом виде, а сформулировать их в виде противоречия, проблемы. Осознавая такую проблему, обучающийся сможет обнаружить пробел в собственных

знаниях. Заполнение пробела и будет являться приобретением нового осознанного знания.

Проблемный подход предлагает способ еще больше повысить активность обучающегося, предъявляя ему не готовое противоречие, а проблемную ситуацию. В этом случае обучающийся должен самостоятельно выделить проблему, обнаружить противоречие, которое необходимо будет разрешить. В обобщенном виде процесс проблемного обучения можно описать как последовательность следующих этапов: осознание проблемной ситуации, ее анализ, формулирование проблемы, выдвижение гипотез, их проверка и принятие решения. Такую последовательность действий в проблемном обучении А. В. Брушлинский сравнивает с фазами мыслительного акта: осознание проблемы, ее решение и окончательный вывод [14].

Кроме качества усвоенных знаний, проблемный подход предлагает и другие преимущества, прямо из него вытекающие. Во-первых, учебная деятельность в этом случае начинает напоминать деятельность исследователя, что дает дополнительный источник мотивации к учению. Во-вторых, в процессе исследования проблемных ситуаций обучающийся овладевает навыком их анализа, выделения противоречий, что является важным достижением не только для учебной, но и для последующей профессиональной деятельности.

Теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Н. С. Пантина и др.) основана на постулатах Л. С. Выготского об интериоризации внешних психических функций и С. Л. Рубинштейна о единстве сознания и деятельности [25, 87, 88]. Данная теория раскрывает психическую структуру действия, определяет факторы, влияющие на переход действия из внешнего предметного во внутренне умственное.

В теории поэтапного формирования умственных действий впервые выделяются критерии таких действий и приводится их классификация. Критерием подлинно умственного действия является то, что и предметная ситуация, и ее решение находятся в «идеальном поле образов» [153]. При этом допускается, что промежуточные, вспомогательные операции будут выполняться с использованием

внешних средств. По этому критерию П. Я. Гальперин выделяет три категории умственных действий. Первая включает в себя припоминание результатов внешних действий, уже имевших место в опыте субъекта. Такое припоминание служит для прогнозирования результатов реально выполняемых действий. Однако назвать такие действия умственными в полной мере нельзя, поскольку в них отсутствует собственно продуктивное преобразование. Образ результата, воспроизводимый ими, не будет соответствовать самому результату в случае изменения начальных условий.

Вторую категорию составляют собственно умственные действия. Часть из них может напоминать действия первой категории, однако они значительно отличаются тем, что на основании предшествующего опыта проводят экстраполяцию результатов внешних действий. В этом случае их результат учитывает изменение начальных условий и применим в ситуациях, которых нет в опыте субъекта. Функцию таких действий П. Я. Гальперин определял как «запасное поле» материальной деятельности. Такие действия необходимы для проведения ориентировки и построения собственно внешних действий [24]. Другая часть – это сами познавательные действия, механизм формирования которых и описывает данная теория.

К третьей категории относятся действия, управляющие деятельностью субъекта. Эти действия не выполняют преобразования идеальных образов, как действия из первых двух категорий, а пользуются образами, полученными от них.

Отдельным вопросом теории поэтапного формирования умственных действий встает сопоставление действий умственных и внешних, поиск их эквивалентности. Этот вопрос решен на основании используемого определения деятельности. В нем П. Я. Гальперин указывает на ключевое значение определенного, заданного наперед результата [161]. Именно эквивалентность результатов является критерием соотнесения внешнего и умственного действий.

Основное положение теории о поэтапном переходе действий из материальной формы через речевую в умственную форму сегодня воспринимается не только как объяснение механизма формирования действий, но

и как метод экспериментального изучения психологических феноменов путем целенаправленного их формирования [110].

Важным достижением теории поэтапного формирования умственных действий стало выделение ориентировочной основы действия. Применительно к учебной деятельности Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова, Г. В. Бурменская и другие отмечают ведущую роль ориентировки во взаимодействии обучающегося и наставника [15, 113]. Именно от полноты и универсальности такой ориентировки зависят успешность выполнения учебных действий и скорость формирования необходимых навыков.

Теория развивающего обучения (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и другие) возникла как совершенствование идей Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии человека. В рамках этой теории составлено представление об «эталонной» учебной деятельности, оптимально влияющей на развитие обучающегося [22, 38, 67]. В концепции развивающего обучения переосмыслены сами цели учебной деятельности. С традиционного присвоения знаний и умений фокус внимания переносится на развитие познавательных способностей, теоретического мышления и творчества как основ личности обучающегося. Каждый этап обучения должен прежде всего соотноситься с этапом психического развития. Место управления обучением занимает управление развитием посредством обучения.

В этом случае закономерным становится акцентирование внимания на содержании учебных предметов. В нем приоритет должен быть отдан не эмпирическим, а теоретическим знаниям, раскрывающим общие схемы и правила. Однако, в отличие от констатирующего обучения, данные знания не передаются обучающемуся в готовом виде. Они, как и в концепции проблемного обучения, являются результатом поисковой активности, направляемой учителем. Такой подход позволяет сделать акцент не на отдельных, изолированных друг от друга знаниях, а на связях между ними, логическом переходе от одного знания к другому. В процессе получения знаний обучающийся осваивает прежде всего способ воспроизводства этого знания.

Ведущим средством, позволяющим осваивать способы воспроизводства теоретических знаний, в теории развивающего обучения является учебная задача. В отличие от классического понимания, учебная задача должна вмещать в себя весь класс частных задач некоторой области. Предполагается, что обучающемуся для решения такой учебной задачи потребуется совершить набор учебных действий. Первым действием будет преобразование условия задачи с целью выявления основного отношения изучаемого объекта. Затем, на основании предшествующего анализа, строится модель объекта с учетом обнаруженного отношения. Данная модель может существовать в материальной или символической форме.

После построения модели происходит ее преобразование, позволяющее выделить основное отношение объекта в «чистом» виде, таким образом, чтобы его не «заслоняли» частные признаки. В таком виде на основании преобразованной модели возможно найти единый способ решения всего множества частных задач, относящихся к указанному отношению.

Наконец, завершается решение учебной задачи действием контроля и оценки. Смысл этого действия состоит не только в определении того, насколько достигнутый результат решения соответствует верному. Главная цель контроля – мотивировать обучающегося на критический пересмотр собственных действий в условиях решения учебной задачи, провести рефлексю.

Теория проектного обучения (П. П. Блонский, Б. В. Игнатъев, Н. Н. Иорданский, П. Ф. Каптерев, Н. В. Матящ и др.) берет начало от идей J. Dewey и W. Kilpatrick [129]. В основе теории лежат сочетания принципов, использованных в других теориях, с активностью и самостоятельностью обучающегося. Хотя данная теория имеет некоторое родство с теорией проблемного обучения, она существенно отличается от последней.

В отличие от рассмотренных ранее теорий, проектное обучение предусматривает наличие определенного результата, выраженного в материальной или символической форме. С точки зрения деятельностного подхода получение такого результата указывает на то, что преобразованиям в ходе

проектной деятельности подвергается не только сам субъект, формируя у себя новые качества, но и объект. Это обстоятельство наделяет проектный подход интегративными свойствами, так как он позволяет смоделировать исследовательскую, коммуникативную, профессиональную деятельность в рамках учебной. Это знакомит обучающегося с новыми для него видами деятельности и позволяет использовать новые источники мотивации.

Важной особенностью проектного обучения является и то, что постановка учебной проблемы здесь осуществляется в неявном виде. Это позволяет, с одной стороны, развить способность обучающегося к анализу, выделению главного отношения в объекте, а с другой стороны – в наибольшей степени учесть индивидуальность обучающегося, его интересы и склонности.

В проектном обучении коренным образом меняется роль учителя. Из носителя «абсолютного» знания, организующего процесс обучения, он превращается в консультанта, готового помочь, но дающего полную свободу действий. Это означает, что обучающийся самостоятельно должен планировать и организовывать собственную проектную деятельность. При этом возникает необходимость постоянного соотнесения наличных знаний с необходимыми для выполнения проекта.

Теория контекстного обучения разработана А. А. Вербицким в конце XX века и так же, как и другие, опирается на субъективно-деятельностный подход [19]. Основной проблемой, которую призвана решить данная теория, является обучение субъекта будущей профессиональной деятельности в рамках совершенно отличной от нее по составу, содержанию, методам учебной деятельности. Эта общая проблема при рассмотрении отдельных аспектов деятельности разбивается на несколько частных. С точки зрения побуждений профессиональная и учебная деятельность имеют разные мотивы и удовлетворяют различные потребности. Вместо познавательного мотива учебной деятельности приходит мотив реализации собственного потенциала и саморазвития.

Предметом деятельности вместо учебной знаковой системы в профессиональной деятельности становятся окружающий мир, другие люди. Изменяются также условия осуществления деятельности. Если учебная деятельность принципиально индивидуальна, то профессиональная так же принципиально социальна.

Таким образом, при схожести структуры учебной и профессиональной деятельности их наполнение различно. А. А. Вербицкий предлагает осуществлять моделирование профессиональной деятельности внутри учебной с помощью контекстов. Под контекстом понимается система условий деятельности, влияющая на восприятие и осмысление каждой конкретной ситуации, ее преобразование. Различаются внутренний и внешний контексты. Внутренний определяется свойствами личности, знаниями, опытом. Внешний контекст – совокупность предметных, социальных, временных и других характеристик ситуации, в которой протекает деятельность.

Согласно теории контекстного обучения можно моделировать профессиональную деятельность внутри учебной путем постепенной и систематической замены контекстов: предметного, социального и временного.

Восстановление предметного контекста позволяет систематизировать знания из различных областей, упорядочив их так, как того требует профессиональная деятельность. Восстановление временного контекста дает необходимые начальные условия для планирования и организации самой деятельности, помогает динамически развернуть знания, которые обычно в процессе учебной деятельности представлены в статичном виде.

Задание социального контекста позволяет освоить ролевую модель будущей профессии, найти новые источники мотивации, сопоставить личностные и должностные интересы специалистов.

Знания, умения и навыки в теории контекстного обучения играют важную, но не ключевую роль. Их приобретение не является самоцелью, а происходит в рамках овладения профессиональной деятельностью, на каждом этапе ее осуществления [18].

Подводя итог, можно отметить, что учебная деятельность в большинстве источников определяется как деятельность не только по передаче обучающемуся знаний, умений и навыков, но и по целенаправленному формированию у него мыслительных, коммуникативных, организационных и других способностей. В этой деятельности обучающийся выступает как субъект, чье развитие происходит в процессе выполнения специальным образом организованных учебных действий. Предметом деятельности служит учебная знаковая система.

Вторым «родительским» понятием по отношению к учебно-профессиональной деятельности является деятельность профессиональная. В отличие от учебной, профессиональная деятельность неоднородна по своему содержанию. В ходе деятельности преобразованию могут подвергаться как различные объекты материального мира, так и знаковые системы. Инструментами для такого преобразования могут служить внешние орудия производства и сам человек как носитель определенных личностных свойств. Вследствие этого не существует законченных и в достаточной степени подробных моделей профессиональной деятельности, безотносительно ее предметной области. На этом основании анализ особенностей профессиональной деятельности целесообразно начать с обзора подходов, которые используются при анализе структуры и особенностей той или иной профессиональной деятельности.

Функционально-структурный и системный подход. В рамках этого подхода психологическая структура и содержание профессиональной деятельности изучались И. М. Сеченовым, Б. Н. Тепловым, В. Д. Небылицыным, А. И. Щербаковым, Н. В. Кузьминой и др. [8, 182]. В этом случае содержание профессиональной деятельности описывается набором универсальных функций, связанных с целью деятельности, ее предметом, средствами, свойствами субъекта и объекта. Так, А. И. Щербаков выделяет четыре функции, характерные для любой профессии: исследовательскую, конструктивную, организаторскую и коммуникативную. Исследовательская функция связана с определением субъектом условий деятельности, ограничений и возможностей по достижению цели, которые эти условия описывают в неявной форме. Конструктивная функция проявляется при

построении плана действий, направленных на достижение цели в условиях выявленных ограничений. Организационная функция служит для управления всем протеканием деятельности. Наконец, коммуникативная функция является отражением социальной природы любой профессиональной деятельности.

Как видно из описания, любая единица деятельности обязательно включает в себя все перечисленные функции. При этом исследовательская и конструктивная функции могут быть использованы как однократно, так и многократно. Организационная и коммуникативная функции при этом используются непрерывно, во время всего протекания деятельности.

Кроме общих функций в профессиональной деятельности, в зависимости от конкретной предметной области выделялся ряд специфических функций. Последние отражали особенности целей и предмета деятельности, набора доступных средств. Очевидно, такой подход позволяет детально описать каждую из выделенных функций. Однако он оставляет в стороне «центрированность» деятельности вокруг субъекта.

Деятельностный подход. Основанный на положениях теории деятельности А. Н. Леонтьева [86], этот подход получил невероятно широкое распространение в отечественной психологии. В рамках этого подхода работали Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов, Б. Ф. Ломов, Д. А. Ошанин, В. П. Зинченко, В. Ф. Рубахин, А. А. Крылов и другие. В результате была разработана психологическая схема профессиональной деятельности, укрупненно состоящая из блоков мотивации, целей, программы, информационной основы деятельности, принятия решений [174]. Выделение указанных блоков не означает их автономности. Все они тесно связаны друг с другом и обособливаются только для целей исследования.

Первым блоком из указанной схемы является мотивационно-смысловой. Он объединяет все личностные источники деятельности субъекта. Несмотря на то что на мотивацию в психологии нет единого взгляда, многие отечественные и зарубежные психологи отмечают, что побудительная сила заключена не во внешней ситуации и не в стимуле, а в самом человеке [42, 112, 145]. В отношении

профессиональной деятельности личные мотивы субъекта преломляются сквозь условия самой деятельности и образуют ее мотивационную структуру [174]. Указанная структура является динамическим образованием. Можно также говорить, что личные мотивы, будучи спроецированными на ситуацию деятельности, образуют ее смысл. С одной стороны, по мере освоения деятельности субъект открывает все новые способы удовлетворения собственных потребностей, одновременно трансформируя их. Следовательно, сама система мотивов человека со временем претерпевает изменения, что сказывается и на профессиональной мотивации.

Следующим блоком является целевой. Этот блок присутствует во всех вариантах структуры деятельности, поскольку именно вокруг цели и ради ее достижения организуется вся последующая деятельность. При этом сама цель также имеет сложную структуру. С одной стороны, прослеживается тесная связь целей с мотивами. Во-первых, цели берут свое начало от побудительной силы мотивов. В них представлен личностный смысл, вкладываемый субъектом в деятельность. Во-вторых, цели так же, как и смыслы деятельности, представлены в виде переживаний.

С другой стороны, цели связаны с дальнейшей деятельностью, поскольку содержат в себе образ идеального результата. Этот образ уже представлен конкретными качественными и количественными параметрами, то есть имеет связь с предметной областью деятельности.

Наконец, цели отдельной деятельности человека вписываются в сложную иерархическую систему целей более высокого порядка, которая восходит к целям жизнедеятельности человека. Таким образом, цели становятся связующим звеном между общей жизнедеятельностью человека и его конкретной деятельностью, между субъективными переживаниями мотивов и объективными параметрами желаемого результата.

Еще одну функцию цели удастся обнаружить, если вспомнить о социальной природе любой профессиональной деятельности. В этом смысле результат деятельности будет являться нормативным, то есть определенным обществом с

учетом допустимого интервала параметров. В то же время, как уже отмечалось, цели являются отражением личностных смыслов и, более того, представлены в виде переживаний. Таким образом, в цели осуществляется совмещение личностного и общественного представлений о результате деятельности.

Затем идет блок программы деятельности. В самом общем смысле программа деятельности определяет, что и как должен сделать субъект для получения желаемого результата деятельности. В реальности это означает, что цель деятельности должна быть декомпозирована на подцели отдельных действий, а результат – на результаты этих действий. При этом действия могут иметь некоторую структуру, то есть состоять из более мелких действий. Значит, деятельность будет протекать одновременно на уровне и укрупненных, и более мелких действий [90]. В этом смысле программа деятельности должна отражать последовательность действий сразу на всех уровнях.

Важным свойством каждого отдельного действия является то, что оно выполняется в конкретном предметном контексте с использованием вполне определенных средств и свойств субъекта деятельности. Все эти обстоятельства также должна учитывать программа деятельности. Очевидно, что в процессе выполнения действий результат какого-то из них может оказаться выходящим за рамки допустимых параметров. В этом случае программа деятельности должна содержать еще и критерии, и средства корректирования промежуточных результатов.

Таким образом, рассматривая требования, предъявляемые к программе, становится понятным, что удовлетворение этих требований возможно только при развитии программы. Такое развитие начинается с внешне заданного нормативно одобренного способа действия, который обеспечивает получение нормативного результата. При этом программа является всего лишь жестко заданной последовательностью действий. По мере адаптации к деятельности субъект вводит в программу информацию об особенностях выполнения каждого действия, его условиях, применяемых средствах и возможных вариациях параметров

результата. В итоге создается индивидуальный способ действия, при котором последовательность действий вариативна.

Наконец, с вводом в программу информации о мотивах всей деятельности вариативность ее еще больше возрастает, приводя к повышению эффективности деятельности.

Блок информационной основы деятельности. В информационную основу деятельности включается информация об условиях выполнения каждого действия, степени и характере участия в нем субъекта и параметрах получаемого результата. На этом основании происходит выделение процессуальных признаков, описывающих условия протекания деятельности, и результативных признаков, описывающих параметры результата.

С точки зрения детализации выделяют три уровня информационной основы деятельности [55, 72, 92, 126]. Самым «низким» является сенсорно-перцептивный уровень. На нем субъект деятельности получает и выделяет сигналы, несущие важную информацию о ходе деятельности. Далее, на когнитивном уровне, полученные сигналы обрабатываются, получая представление в виде значений параметров. Наконец, на образно-оперативном уровне из отдельных параметров происходит синтез целостного образа деятельности. Полученный образ позволяет проводить регуляцию и планирование деятельности оптимальным образом, что помогает существенно повысить эффективность.

Описанные уровни участвуют в деятельности одновременно и в тесной взаимосвязи между собой. По мере адаптации к деятельности каждый из представленных уровней начинает расширяться, включая в себя новые свойства. При этом развитие всех трех уровней должно проходить в строгом соответствии между собой. Так, при выделении на сенсорно-перцептивном уровне новых сигналов, не включенных в структуру параметров когнитивного уровня, может привести или к прекращению выделения новых сигналов, или к неверной интерпретации их значений при формировании структуры параметров. В последнем случае выполнение всего действия будет затруднено.

Вместе с тем эмпирические исследования показывают, что развитие блока информационных основ деятельности идет не по пути увеличения количества возможных сигналов и параметров [126, 177]. Достигнув некоторой критической точки, информационные признаки начинают усложняться, становиться поливалентными, а их количество значительно сокращается.

Блок принятия решений. В самом простом определении данный блок ответственен за выбор одного варианта из нескольких возможных. Очевидно, что функция этого блока не изолирована, а встроена в работу всех прочих блоков [5]. В блоке мотивации это выбор доминирующего мотива в случае конфликта мотивов. В блоке целей это определение параметров цели из целого набора возможных. В блоке программы деятельности это выбор наилучшей последовательности операций из нескольких возможных.

Процесс принятия решения в отечественной психологии изучали О. А. Конопкин, Е. П. Кринчик, Ю. П. Леонов, П. Линдсей и Д. Норман, Б. Ф. Ломов, Е. А. Сурков, Л. Фогель, А. В. Карпов и др. В результате были выделены многие характерные особенности данного процесса. Так, Я. А. Пономарев отмечает, что для результата принятия решения характерна неоднородность. Он содержит прямую (осознаваемую) часть выбора, сделанную на основании осознаваемых и важных с точки зрения цели условий. Кроме того, существует побочная (неосознаваемая) часть решения, являющаяся следствием второстепенных или неосознаваемых условий [130].

Другой особенностью блока является природа детерминант принятия решения. Как уже отмечалось ранее, функция принятия решения встроена во все остальные блоки. В блоке мотивации главной ее детерминантой выступают личные интересы, уровень притязаний, ожидаемые реакции референтной группы и пр. [36, 95, 96, 134]. В блоке программ деятельности на принятие решений влияют, главным образом, такие факторы, как полнота информационной основы деятельности, наличие готовых алгоритмов выполнения деятельности и др. Кроме того, на принятие решения большое влияние оказывает природа той неопределенности, которую это решение должно снять.

При описании механизмов принятия решений отмечается также, что они характеризуются различной степенью развернутости и преобладающей модальностью психологических процессов. Обычно выделяются три таких преобладающих модальности: волевая, интеллектуальная и эмоциональная. Волевое принятие решения характерно в ситуации выбора из нескольких конкурирующих альтернатив. Интеллектуальный тип решения возникает там, где неявно стоит задача поиска возможных вариантов. Наконец, эмоциональное принятие решений происходит в ситуациях выбора предпочтительного способа действия, информационного признака, параметра результата и пр. [166].

В зависимости от использования временных и информационных ресурсов можно выделить три типа алгоритма принятия решений [61]. Первый алгоритм характерен в ситуации, когда у субъекта отсутствуют ограничения во времени и информации для принятия решения. В этом случае происходит синтез максимального критерия предпочтительности и осуществляется полностью детерминированный выбор. Поскольку для синтеза критерия часто используются нормативные правила, такой алгоритм показывает высокий процент совпадений между нормативными и реально личностными решениями.

Другой алгоритм проявляется в ситуации ограничения во времени и недостатка информации. Поскольку произвести полный анализ и прийти к полностью детерминированному решению в этих условиях невозможно, происходит синтез минимального критерия выбора, на результаты работы которого затем накладываются вероятностные ограничения осуществимости той или иной альтернативы. Здесь видно, что, кроме нормативных правил, в принятии решения задействован личный опыт субъекта.

Наличие профессиональной рефлексии позволяет субъекту перейти от предыдущего варианта принятия решения к более оптимальному [36]. Выявляется набор инвариантных ситуаций с оптимальным алгоритмом действия в каждой из них. В случае возникновения в реальности ситуации из указанного набора к ней репродуктивно применяется уже известный алгоритм.

Резюмируя приведенные результаты анализа психологической структуры и содержания профессиональной деятельности, можно отметить, что успешность деятельности зависит от многих факторов. С точки зрения построения мотивационной сферы профессиональной деятельности результат зависит от процесса трансформации личностных мотивов и ценностей через призму профессии. С точки зрения системы целеобразования в данном вопросе прослеживается влияние способности субъекта к многоплановому и многоуровневому анализу, позволяющему не только определить идеальный результат деятельности, но и вписать его в собственную систему целей. Для программирования и организации деятельности важно наличие креативного мышления и соответствующей мотивации для перехода от нормативного способа деятельности к индивидуальному. Наконец, система принятия решений будет развиваться в случае наличия достаточной способности к рефлексии и осознанию собственного опыта.

Суммируя приведенные описания учебной и профессиональной деятельности, можно утверждать, что учебно-профессиональная деятельность, являясь подвидом учебной, имеет целью развитие профессионально важных личностных качеств [128, 175].

Ввиду того, что перечень работ, рассматривающий профессиональное представление педагогов-психологов, невелик, далее для обеспечения полноты будут рассматриваться исследования, относящиеся к профессиональной деятельности педагогов и психологов без учета специализации. Применительно к профессиональной деятельности психолога проблема развития необходимых личностных качеств рассматривалась А. Ф. Бондаренко, Е. И. Исаевым, И. Н. Карицким, П. А. Кисляковым, Н. В. Кузьминой, Р. С. Немовым, К. Роджерсом, В. М. Розиным, В. И. Слободчиковым, Л. В. Темновой, Н. И. Шевандриным, Е. А. Шмелевой, I. Yalom и другими. Чаще всего в качестве личностных особенностей психолога отмечаются особенности строения его ценностно-смысловой сферы [9, 39, 78, 108]. Среди них приводятся: желание

помочь клиенту, для педагогов – мотив служения, энтузиазм и оптимизм, терпимость к неопределенности, ответственность.

Следующей по важности группой требований к личности психолога являются требования саморегуляции как собственного состояния, так и деятельности [9, 63, 78]. В этом отношении часто упоминаются аутентичный стиль поведения, эмпатичность, терпимость к фрустрации.

Наконец, третьей группой качеств, выделяемой большинством исследователей, являются качества, связанные с представлениями о себе [9, 36, 78]. Это адекватная самооценка, уверенность в себе, осознание своих конфликтных областей и мотивов.

Исходя из изложенного отметим, что прежде всего у обучающегося должна быть сформирована мотивационная готовность к предстоящей профессиональной деятельности. Он должен быть ознакомлен с ценностными ориентирами профессии и рассмотреть их в системе координат личностных ценностей и мотивов.

Следующим важным аспектом профессиональной деятельности психолога является навык целеполагания. Этот навык необходим не только для выполнения профессиональных функций, но и для собственного развития посредством деятельности.

С целеполаганием связаны такие аспекты профессиональной деятельности, как самоорганизация, саморегуляция и т. п. При этом следует отметить многоуровневость данного понятия. В буквальном смысле субъект должен будет самостоятельно организовывать собственные действия в рамках деятельности. Вместе с тем самоорганизация потребует и развитие себя как профессионала. Самоорганизация как необходимое условие индивидуализации обучения будет необходима уже в учебно-профессиональной деятельности.

Наконец, успешное профессиональное развитие невозможно без осмысления структуры самой профессиональной деятельности, значимых отношений и собственных качеств. В связи с этим возникает необходимость в навыках рефлексивных наблюдений.

Кроме этих вопросов, касающихся содержания, учебно-профессиональная деятельность ставит главный методический вопрос: каким образом личностные качества, характерные для профессиональной деятельности, могут быть сформированы в совершенно иной по содержанию учебной деятельности [18, 53, 54, 164].

После обозначения этих основных проблем учебно-профессиональной деятельности можно перейти к их детальному описанию.

Развитие мотивации в учебно-профессиональной деятельности в отечественной психологии в рамках культурно-деятельностного подхода изучалось Л. И. Божович, А. К. Марковой, М. В. Матюхиной, П. М. Якобсон и другими. Прежде всего необходимо отметить, что во многих работах по мотивации используется понятие деятельности достижений. Под ним подразумевается любая деятельность, в ходе которой осуществляется целенаправленное изменение самого субъекта деятельности [9, 92]. В этом смысле учебно-профессиональная деятельность будет являться разновидностью деятельности достижений.

В рассматриваемых исследованиях предложены различные основания для классификации мотивов. Эти основания часто не совпадают между собой, а иногда и прямо противоречат друг другу. Чаще всего фигурирует выделение внутренней и внешней мотивации, хотя объем этих понятий четко не определен и варьируется от исследования к исследованию.

Современные исследования указывают на неоднородность системы мотивации достижений [34]. Удалось выделить некоторые автономные блоки, практически совпадающие со структурой деятельности. Первый из таких блоков – мотивационно-смысловой. Задача этого блока – инициация деятельности. В нем все мотивы представлены в иерархии, вместе со стоящими за ними, часто не формализованными и не осознаваемыми, потребностями и ценностями [11, 34, 48, 51, 194, 198, 200]. Преобладание внутренней мотивации будет означать, что субъекту интересна учебно-профессиональная деятельность сама по себе. Преобладание внешней мотивации говорит о том, что важен некий результат,

являющийся внешним по отношению к деятельности [48, 57]. Сама же деятельность рассматривается лишь как способ достижения указанного результата.

Следующим блоком является блок целеполагания. Поскольку цель, как уже отмечалось, содержит в себе представление об идеальном результате, от выбора цели будет зависеть ход всей дальнейшей деятельности [98, 135, 163]. В качестве мотивационных факторов, влияющих на процесс постановки цели, стоит отметить переживание собственной компетентности, установки на достижение успеха или избегание неудачи, экстернальный или интернальный локус контроля и пр.

Интенционно-регуляционный блок выполняет функции мотивации в процессе разработки программы действий [50, 61, 71]. В этом случае будет важна расстановка приоритетов действий, объединение их в единую последовательность. Необходима также уверенность в результативности всей деятельности, получении необходимого результата. Этот аспект мотивации важен в ситуациях неудачи, когда перед субъектом появляются альтернативы отказа от деятельности, изменение ее целей как представлений об идеальном результате, выбор другого алгоритма действий или продолжение текущей последовательности действий.

Рассмотренная мотивационная сфера деятельности тесно связана со сферой целеполагания. Понятие цели является одним из центральных в области психологии деятельности. Его прежде всего связывают с образом будущего результата деятельности [2, 3, 45, 135]. Поскольку цель представляет собой образ еще не существующего, будущего результата, процесс целеполагания фактически является процессом прогнозирования будущего. Однако практически все исследователи подчеркивают связь цели с мотивами, потребностями, ценностями человека. Получая таким образом энергию, цель передает ее волевому усилию для осуществления деятельности. Наконец, цель должна учитывать условия деятельности, то есть общественные нормы и требования.

Связь цели с блоком самоорганизации происходит не только посредством трансляции учитываемых целью мотивов, воплощенных в образе результата

деятельности. Уже на этапе постановки некоторой долгосрочной цели она может быть декомпозирована на ряд промежуточных целей [135]. Достижение каждой цели этого ряда дает дополнительный мотивационный импульс в движении к конечной цели [51]. При этом конкретная профессиональная цель может быть лишь одним звеном в цепи шагов к профессиональному будущему. Образ такого будущего и сам формируется теми же механизмами целеполагания и представляет собой укрупненную цель [85].

Однако если достижение цели вызывает чувство удовлетворения, то можно говорить о специфической потребности, которую этот процесс удовлетворяет. Ю. М. Орлов, J. Nuttin, H. Westbrook и другие исследователи указывают на существование этой потребности в достижениях [98, 112, 118, 223].

Таким образом, функция целеполагания отвечает за превращение побудительных мотивов деятельности в образ идеального результата. В случае профессиональной деятельности функция целеполагания содержит в себе противоречие. С одной стороны, цели являются отражением личностных мотивов. С другой стороны, цели профессиональной деятельности задаются извне и являются нормативными. Разрешить это противоречие удастся в том случае, когда нормативная цель совпадает с мотивом субъекта. Совпадение означает, что субъект рассматривает эту цель как выполнимую, понимает ее смысл в координатах собственной смысловой системы, и указанная цель соответствует его интересам. В таком случае нормативная цель становится важной личностной задачей, движущей силой активного включения субъекта в деятельность [163].

Практически это означает переход от личных мотивов, которые могут являться не формализованными и не осознаваемыми, к совершенно определенному, нормативному результату. Очевидно, что актуальной будет также обратная задача – из предъявленной нормативной цели, путем анализа ее социального значения и отношений перейти к адекватным для субъекта мотивам. Отсюда следует, что целеполагание содержит не только функцию упорядочивания и формализации внешних отношений субъекта деятельности, но и организации внутренних мотивов и его собственной жизни [1, 46].

Работа функции целеполагания, с одной стороны, зависит от способности как можно детальнее проработать образ цели, с другой стороны, от способности быстро изменять его в соответствии с меняющимися условиями деятельности [98].

Из способности к эффективному, ответственному целеполаганию вытекает следующая функция – самоорганизация, или самостоятельная деятельность. А. А. Вербицкий подчеркивал разницу между самостоятельной работой и самостоятельной деятельностью [20]. По его мнению, самостоятельная работа является разновидностью индивидуальной работы, в то время как самостоятельная деятельность – это инициативная, а не вызванная активность субъекта деятельности. Самостоятельность и самоорганизация являются неременными условиями развития, в том числе профессионального [55].

Применительно к учебной деятельности это условие еще строже. Поскольку цель данной деятельности – целенаправленное изменение самого субъекта, то можно с уверенностью говорить о том, что сама деятельность возможна лишь как самостоятельно организованная. В противном случае ее целостность распадется на отдельные действия, которые не приведут к желаемой цели.

Рассматривая самоорганизацию как компонент учебной деятельности, можно видеть, что она тесно переплетена со всеми остальными компонентами. Так, целеполагание является для нее источником цели деятельности, которую необходимо будет посредством цепочки действий превратить в реальный результат. При этом успешность планирования последовательности действий, их выполнения, оценки их результатов станут материалом для рефлексивного осознания.

В некоторых источниках термин «самоорганизация» является практически тождественным термину «саморегуляция». Так, О. А. Конопкин предлагает концептуальную модель строения осознанной саморегуляции деятельности, включающую субъективную модель значимых условий деятельности, механизм создания программы действий, механизм задания критериев и оценки результата и, наконец, механизм обратной связи и корректировки деятельности [72].

В современных исследованиях, касающихся саморегуляции, подчеркивается тот факт, что осознанная саморегуляция является неотъемлемой частью любой деятельности человека [71, 99, 101, 102, 134, 213]. В то же время эффект саморегуляции особенно заметен в профессиональной или учебно-профессиональной деятельности, когда когнитивные способности и компетентность не позволят сами по себе добиться высокого внешнего или внутреннего результата. Осознанная саморегуляция является тем психологическим механизмом, который позволяет субъекту мобилизовать свои личностные ресурсы для достижения целей деятельности.

Изучение участия саморегуляции в деятельности показывает неоднородность регуляторных процессов [71, 72, 134, 213]. Так, можно выделить процессы планирования цели, моделирование условий, составления программы действий и оценивания результата. Каждая группа процесса имеет свое, индивидуальное развитие. Степень развития групп регуляторных процессов у субъекта деятельности можно объединить в его индивидуальный регуляторный профиль [101, 102].

Рассматривая регуляторные профили, их можно условно разделить на два класса: гармоничный и акцентуированный [102, 104]. На развитие профиля по тому или другому типу влияет, предположительно, набор личностных качеств человека. Для гармоничного профиля характерно примерно одинаковое развитие всех процессов регуляции. Эмпирические исследования показывают, что для обладателей такого профиля характерными чертами являются уверенность, ответственность, настойчивость.

Акцентуированный класс составляют профили регуляции, в которых группы процессов развиты неравномерно [106]. В зависимости от наиболее развитой группы различают автономный, оперативный и устойчивый профили. Для автономного характерен высокий уровень развития процессов составления программ действий. Носители такого профиля отличаются самостоятельностью, автономностью выполнения деятельности.

Оперативный тип профиля отличается глубоко проработанной моделью условий деятельности и возможностью быстро перестроить программу действий в случае изменяющихся условий или в случае получения результата, который не соответствует цели.

Устойчивый профиль регуляции выделяют хорошо развитые процессы оценки результата. Обладатели такого профиля верно оценят результат деятельности в быстро меняющихся условиях, например при недостаточной или избыточной мотивации. Из-за константности получаемого результата деятельности такой профиль называют еще надежным.

Эмпирические исследования показывают, что в профессиональной деятельности с предельно высокими требованиями к развитию саморегуляции чаще встречаются субъекты с гармоничным профилем [105, 107]. Наличие такого профиля при прочих равных условиях обеспечивает субъекту и скорейшее овладение новой для него деятельностью. Однако неправильно считать, что акцентуированные профили хуже, чем гармоничные. Для субъектов с акцентуированными профилями регуляции характерно становление собственного индивидуального стиля саморегуляции с использованием компенсаций.

Слабой стороной автономного профиля саморегуляции является низкая приспособляемость к изменяющим условиям деятельности из-за непроработанной модели учета условий и нечетко определенных критериев оценки результата. Тем не менее субъект может компенсировать это за счет детальной проработки альтернативных программ действий, выполненной заранее.

Слабостью оперативного профиля является нечеткость планирования, которая может быть компенсирована быстротой адаптации программы к существующим условиям. Недостатки составления программ действий в устойчивом профиле нивелируются за счет строгого контроля результата и повторения действий до тех пор, пока качество результата не станет приемлемым.

Завершает рассмотрение необходимых направлений развития в ходе учебно-профессиональной деятельности развитие рефлексии. В современной психологии термин «рефлексия» имеет очень широкое толкование. В этой

области работали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова и другие. Рефлексия рассматривалась ими в рамках подходов к исследованию сознания, мышления, общения, личности. Отражено влияние этой функции на процессы самоорганизации, целеполагания и формирование ценностно-мотивационной сферы [36, 82, 86]. С точки зрения профессиональной деятельности в рефлексии выделяются три основных аспекта: когнитивный, аффективный и поведенческий. Когнитивный аспект рассматривает рефлексию как систематизированные знания о профессиональной деятельности и о самом себе в контексте этой деятельности. В аффективном аспекте рассматривается адекватная оценка собственных профессиональных компетенций как источник позитивного отношения к себе. Поведенческий аспект рассматривает совокупность действий, основанных на мотиве саморазвития и стремлении к самоактуализации [13].

Механизм рефлексии имеет сложную структуру и включает в себя анализ опыта, когнитивное конструирование возможностей, выработку решений, осознанный подход к действиям и пр. По мнению некоторых исследователей, развитие механизма профессиональной рефлексии первоначально составляет контроль и отображение отдельных действий, включенных в состав деятельности. Затем к этому добавляется отображение себя как выполняющего функции планирования и контроля. Наконец, когда осознанию начинают подвергаться не только операциональные, но и личностные и смысловые аспекты деятельности, рефлексия переходит в саморефлексию и выводит деятельность на уровень осознанного управления [82, 133, 138, 144].

Подводя итог изложенному, необходимо отметить, что в дальнейшем для достижения целей данной работы учебно-профессиональная деятельность будет рассматриваться как подвид учебной деятельности. Ее цель состоит в том, чтобы развить у субъекта свойства его личности, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, из всего многообразия профессионально важных для педагога-психолога свойств в контексте учебной деятельности целесообразно рассматривать такие свойства, которые, с одной стороны, начинают формироваться именно во время обучения в вузе. С другой стороны, эти свойства должны обеспечивать в дальнейшем организацию профессиональной деятельности.

Указанные свойства можно отнести для облегчения дальнейшего анализа к четырем группам. При этом нужно учитывать, что данные группы не являются изолированными и их компоненты взаимно проникают друг в друга. К первой группе относятся свойства, обеспечивающие мотивацию профессиональной деятельности. Их функции состоят в инициации деятельности, направлении процесса целеполагания, поддержании процесса планирования и регуляции деятельности. Вторая группа свойств ответственна за процесс целеполагания. Ее функции заключаются в преобразовании мотивов в адекватную им цель с учетом предметного и социального контекстов. Задачей третьей группы является планирование и организация протекания деятельности. Ее функции включают разработку программы действий с учетом существенных внешних и внутренних условий, выполнение этой программы, контроль соответствия полученного результата и поставленных целей, а также организация корректирующих действий при получении неудовлетворительного результата. Наконец, четвертая группа обеспечивает рефлексивность профессиональной деятельности. В ее функции входит отражение в сознании всей возможной полноты знаний о деятельности и человеке как субъекте этой деятельности, формирование адекватных переживаний субъекта, касающихся профессиональной деятельности.

1.2. Роль профессионально важных качеств в процессе освоения профессиональной деятельности будущим педагогом-психологом

Комплексная подготовка к осуществлению профессиональной деятельности является одной из главных задач системы высшего образования как в

практическом, так и в научном плане. Этим обусловлен неослабевающий интерес к проблеме эффективной организации образовательного процесса.

Основной подход к оптимальной подготовке к будущей профессиональной деятельности студентов лучше всего сформулирован в трудах Ю. П. Поваренкова, И. В. Челышевой, В. Д. Шадрикова и других [125, 128, 171]. Он основан на выделении факторов, оказывающих влияние на профессиональное становление. Рассмотрение этих факторов по отношению к субъекту деятельности позволяет выделить две группы. Первую группу составляют внутренние факторы, которые являются совокупностью индивидуальных черт обучающегося. Поэтому внутренние факторы также относят к психологическим. Дальнейшее деление этой группы обычно осуществляется исходя из природы этих факторов. Среди них выделяют конституциональные и личностные черты.

Факторы второй группы являются внешними по отношению к субъекту деятельности. Среди них можно выделить факторы, внешние по отношению к самой учебно-профессиональной деятельности. Они, как правило, описывают социальный контекст деятельности и носят обобщенное название социальные. Факторы внутренние по отношению к деятельности принято называть педагогическими.

Поскольку внутренние конституциональные и внешние социальные факторы не могут быть изменены в рамках учебной деятельности, первые – в силу своей принципиальной константности, вторые – из-за того, что находятся за пределами досягаемости, их дальнейший анализ проводиться не будет.

Говоря о педагогических факторах, необходимо отметить, что они оказывают влияние на учебно-профессиональную деятельность не сами по себе, а опосредованно, через влияние на субъекта деятельности. Следовательно, их влияние будет отражено во внутренних психологических факторах.

В современных исследованиях выделяемые наборы факторов несколько отличаются друг от друга по составу, но принципиально довольно близки. Так, И. И. Ильясов выделяет мотивационные, волевые, эмоциональные и фактор самосознания [56]. С. Д. Смирнов также говорит о мотивации, волевых качествах,

навыках самоорганизации, навыках планирования и контроля, уровне самооценки [157]. На содержание потребностно-мотивационной сферы в качестве одного из факторов учебно-профессиональной деятельности указывает и И. Л. Соломин [159].

Суммируя данные перечисленных исследований, можно получить следующий перечень внутренних факторов учебной деятельности: потребностно-мотивационная сфера, навыки целеполагания, планирования и контроля, навыки самоорганизации, самооценка.

Дальнейшее рассмотрение выделенных внутренних факторов подготовки к профессиональной деятельности показывает, что изменение и развитие описываемых ими аспектов деятельности обучающегося происходит неравномерно и непрерывно. Если рассматривать развитие во времени, то легко видеть периоды быстрого, скачкообразного роста, перемежающиеся с периодами роста невыраженного [30, 64, 151, 158]. С точки зрения структуры развитие также не является однородным. Внутри каждого из его компонентов можно выделить несколько конструктов, развивающихся относительно обособленно.

Кроме того, очевидно и то, что развитие некоторых конструктов, принадлежащих разным компонентам, связано. В связи с этим будет целесообразным от рассмотрения внутренних факторов, ограниченных компонентами деятельности, перейти к рассмотрению профессионально важных качеств – интегративных свойств, являющихся личностно обусловленными и имеющих значение для профессиональной деятельности [183, 80]. Такие качества являются связующим звеном между личностью и психологической структурой деятельности. Они, с одной стороны, сами непосредственно влияют на протекание деятельности, а с другой – являются ее следствием. Третьей их особенностью является объединение триады: деятельности в общем понимании, а также учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

Это обстоятельство особенно важно в практическом отношении, поскольку подход, основанный на изучении таких качеств, позволит оптимизировать

протекание учебно-профессиональной деятельности и непосредственно контролировать ее результаты.

Важность рассмотрения профессионально важных качеств педагога-психолога как связующего звена между личностным и профессиональным, можно проиллюстрировать и через анализ трудовых функций, предусмотренных профессиональным стандартом (утвержден приказом Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н). Согласно содержанию профессионального стандарта трудовые функции, предусмотренные для подготовки педагога-психолога, имеют существенные отличия от аналогичных функций социального психолога, а следовательно, и подготовка к трудовой деятельности должна различаться. Прежде всего различия наблюдаются в объекте деятельности. Для педагога-психолога это не просто различные социальные группы населения (как для психолога), а дети разных возрастов с их особенностями, проблемами в обучении и поведении. Все это включает в себя следующие трудовые функции:

- психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ;
- психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций;
- психологическое консультирование субъектов образовательного процесса;
- коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе по восстановлению и реабилитации;
- психологическая диагностика детей и обучающихся;
- психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях) и пр.

Помимо этого, педагог-психолог должен уметь работать в инклюзивной среде, осуществлять поддержку лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Таким образом, становится совершенно очевидно, что подготовка педагога-психолога требует особых компетенций, подходов в обучении, что предполагает формирование особого комплекса профессионально значимых качеств.

Как уже было отмечено, рассматриваемые личностные качества имеют комплексный характер, проявляясь в различных компонентах деятельности. Однако для большинства качеств можно указать тот компонент, который затрагивается больше остальных. Такой компонент удобно использовать в качестве основания для группирования профессионально важных личностных качеств.

Рассмотрение компонентов деятельности и связанных с ними профессионально важных качеств можно начать с потребностно-мотивационной сферы, или мотивационного компонента. Исследованием этого компонента деятельности занимались А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина, А. А. Бодалев, А. К. Маркова, Л. И. Божович, Е. П. Ильин, Г. А. Мухина и другие. В отношении учебно-профессиональной деятельности в мотивационном компоненте одним из первых начинает складываться профессиональная идентичность [114, 203, 207, 209]. Существующие на тот момент у субъекта мотивы и ценности начинают преломляться сквозь призму представлений о будущей профессии. Помимо этого, на основе представлений и существующих мотивов возникают новые.

Подобная «синхронизация» личностных мотивов с мотивами профессионально значимыми, принятие профессиональных ценностей и профессиональной картины мира составляет суть процесса становления профессиональной идентичности. Проблему профессиональной идентичности разрабатывали Н. С. Пряжников, Е. П. Ермолаева, Г. М. Андреева, Л. В. Шабанов и другие. В некоторых исследованиях выделяется процесс развития социальной идентичности как установление идентичности с профессиональной группой и, шире, с профессиональным сообществом и процесс развития личностной идентичности как принятие атрибутов профессии, ее ценностей, целей, норм и пр. [45, 173, 221].

Рассматривая профессиональную идентичность как динамический процесс, отечественные и зарубежные исследователи J. Marcia, Л. Б. Шнейдер и другие выделяют несколько стадий развития идентичности [180, 207, 209]. Диффузная (размытая) идентичность подразумевает слабое представление о будущей профессии, ее особенностях и нормах. Эти представления практически не переживаются индивидом. Стадия моратория характерна тем, что индивид запрещает себе помещение в сознание атрибутов профессии и рассмотрение себя как часть профессионального сообщества. Эта стадия в некоторых источниках именуется кризисом профессиональной идентичности, поскольку может возникнуть после неудачной попытки профессиональной деятельности. Преждевременная идентичность характерна на начальных этапах овладения профессиональной деятельностью, когда человек знакомится с ней не на собственном опыте, а присваивая готовые знания. В этом случае не возникает устойчивых связей между личностным и профессиональным. Такая идентификация может перейти на стадию кризиса (моратория). Наконец, достигнутая (положительная) идентификация возникает при приобретении собственного опыта профессиональной деятельности. Индивид уже в полной мере занимает субъектную позицию, ощущая себя частью профессионального сообщества. В некоторых исследованиях выделяют еще одну стадию – псевдоидентичности. На этой стадии характерна ригидность Я-концепции, индивид либо совершенно отрицает свою ценность как профессионала, либо наоборот – гипертрофически ее подчеркивает. Для псевдоидентичности также характерны низкая рефлексия и непереносимость критики в свой адрес.

Структурно в профессиональной идентичности обычно выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный компонент содержит представления о профессии, профессиональные знания и умения. Эмоциональный компонент характеризуется отношением к профессии, к профессиональному сообществу и к себе как к его члену. Поведенческий компонент обобщает все внешние проявления идентификации себя с профессией и профессиональным сообществом. В некоторых исследованиях поведенческий

компонент разделяется на мотивационный, представленный мотивацией выбранной профессии, и интерактивный, отражающий принятый в профессии способ социального взаимодействия [40].

Механизм становления профессиональной идентичности связывают прежде всего с социальными представлениями [180, 207, 220, 221]. Как известно, развитие социальных представлений включает в себя три этапа. На этапе зацепления новый объект помещается для сравнения в ряд уже известных объектов, что дает возможность определить его признаки. Далее следует этап объективации. В этот момент новый объект, чьи признаки уже определены, связывается с каким-либо значащим именем. Имя подбирается так, чтобы в его прежнем значении было отражение атрибутов нового объекта. В итоге на этапе натурализации объект уже составляет единое целое со своим представлением и воспринимается как неотъемлемая часть мира.

Степень развития профессиональной идентичности можно оценивать с различных точек зрения. Прямая оценка будет состоять в оценке развития каждого из компонентов, составляющих профессиональную идентичность.

Когнитивный компонент будет характеризоваться объемом и содержанием представлений о профессии и профессиональном сообществе. Эмоциональный – будет описываться степенью удовлетворенности от осознания собственной принадлежности к профессии. Интерактивный – определяться эффективностью делового общения, способностью взаимодействия. Наконец, мотивационный компонент отражает степень вовлеченности в профессиональную деятельность.

Другой подход к определению развития профессиональной идентичности был предложен исследователями во главе с А. В. Петровским. По их мнению, мерой развития профессиональной идентичности является степень тождественности индивида с профессиональной группой. При этом трактовки самой тождественности в рамках этого подхода разнятся.

Так, В. В. Шпалинский предложил считать индикатором такой тождественности ценностно-ориентационное единство. Оно выражается в общности целей, установок, ценностных ориентаций индивида и

профессиональной группы как целого. Практически такая общность выражается в совпадении мнений и позиций индивида и группы относительно объектов, значимых для группы [123]. Разновидностью этого подхода можно считать современные исследования А. Ф. Ануфриева, А. С. Хромовой и других. В этих исследованиях в качестве носителя профессиональных ценностей выступают не конкретные члены профессионального сообщества, а корпоративная культура [7].

На основании этой концепции А. И. Донцов предложил другую характеристику тождественности – предметно-ценностное единство. Оно определяется идентичным ценностным содержанием предмета профессиональной деятельности. Такое единство является следствием ценностно-ориентационного единения.

В. А. Петровский и А. И. Папкин разработали концепцию групповой эмоциональной идентификации. По их мнению, групповая эмоциональная идентификация является актом интерперсонального отождествления. В этом случае переживания одного из членов группы становятся для других мотивами и организуют их собственную деятельность, направленную на осуществление групповой цели.

Еще один косвенный подход к определению степени развития профессиональной идентичности предложила Л. Б. Шнейдер. По ее мнению, при такой оценке следует опираться на характеристики личного профессионального плана [182]. В этом отношении различаются три стадии развития профессиональной идентичности.

Первая стадия обозначается как невыраженная и характеризуется знанием ближайших и отдаленных профессиональных перспектив. У индивида есть желание овладеть профессиональными знаниями, освоить трудовые функции. Общая модальность по отношению к профессии определяется как «хочу».

Вторая стадия обозначается как выраженная, пассивная: индивид обладает профессиональными знаниями и освоил трудовые функции, однако деятельность осуществляется только на основе образца. Общая модальность по отношению к профессии определяется как «знаю».

Высшая стадия обозначается как выраженная, активная. Помимо профессиональных знаний и умений, индивид демонстрирует осознанное, самостоятельное выполнение деятельности, ищет пути дополнительной профессиональной подготовки. На этой стадии происходит формирование индивидуального стиля деятельности. Общая модальность по отношению к профессии определяется как «могу».

Как профессионально важное качество профессиональная идентичность рассматривается в широком круге эмпирических и теоретических исследований [32, 120, 181, 180, 185, 197, 207, 224]. Показана ее связь с развитием мотивации учебно-профессиональной деятельности, а также интегративная роль в развитии других профессионально важных качеств. С точки зрения организации учебного процесса профессиональная идентичность является важной составляющей в адаптации обучающегося в новой для него среде.

На примере студентов – психологов образования можно отметить некоторые особенности развития профессиональной идентичности. Во-первых, в силу наличия профессиональных знаний студент-психолог относится к себе не только как к субъекту деятельности. Предметом его изучения являются различные аспекты психологической жизни человека, его собственные качества, чувства, поступки и прочее с неизбежностью попадают в фокус внимания. Подобное изучение себя требует значительных усилий и может привести к нежеланию заниматься выбранной профессией [32, 33, 84].

Во-вторых, эмпирические данные показывают остановку развития профессиональной идентичности в середине обучения в вузе. Чаще всего эта остановка связана с пересмотром престижности профессии педагога-психолога. Причин для такого пересмотра может быть несколько. По мере получения все новой информации о профессии студент сталкивается с тем, что при трудоустройстве могут возникнуть некоторые трудности, а профессия педагога-психолога не так востребована, как казалось раньше. Возможно также, что престиж профессии падает в глазах студента из-за низкой оценки со стороны участников образовательного процесса. Такую низкую оценку можно объяснить

нематериальностью результата труда, предвзятым отношением, перегруженностью или недостатком ресурсов [77, 127, 150]. Эмпирические данные также подтверждают наличие кризиса профессиональной идентичности у будущих психологов образования в середине обучения в вузе [58, 170]. Количество студентов, достигших активной стадии развития идентичности, в это время сокращается примерно на треть.

Суммарно по окончании обучения положительной профессиональной идентичностью обладают, по разным оценкам, от 10 до 30 % выпускников [75, 91, 114, 139], что значительно ниже, чем аналогичный показатель среди профессионалов [28]. При этом от 10 до 40 % студентов старших курсов демонстрируют начальную стадию развития идентичности или диффузную идентичность [75, 91, 114, 139]. Для остальных характерны либо преждевременная идентичность, либо мораторий идентичности [75, 91, 114, 139]. Существенный разброс значений в определении развития идентичности объясняется как внешними факторами, так и расхождением применяемых в исследовании моделей. Вместе с тем, опираясь на приведенные исследования, можно с уверенностью утверждать, что даже к концу обучения положительная профессиональная идентичность развивается не более чем у трети студентов.

Другим важным для профессиональной деятельности психолога личностным качеством внутри мотивационного компонента является профессионально-познавательная мотивация, или профессиональный интерес. По структуре и особенностям это качество похоже на развивающуюся ранее, в ходе учебной деятельности, познавательную мотивацию.

Многие отечественные исследователи: Б. Г. Ананьев, Н. Ф. Талызина, И. В. Имедадзе, В. С. Юркевич и другие отмечают, что за этой группой мотивов стоит специфическая познавательная потребность [11, 57, 111, 162]. Новое знание, приобретенное в процессе учебной деятельности, будет являться результатом удовлетворения данной потребности. В то же время отмечается, что познавательная потребность ненасытаема. Процесс ее удовлетворения, то есть получения новых знаний, только развивает потребность.

Отмечается также, что развитие познавательной потребности в процессе учебно-профессиональной деятельности сопряжено с ее самоконкретизацией. Так В. С. Юркевич выделяет три уровня развития познавательной потребности. На нижнем уровне потребность представлена интересом к новым впечатлениям, который имеет слабо выраженную направленность. На следующем уровне отбор информации становится более пристальным и имеет личностные основания. Наконец, высший уровень развития характеризуется не только четко выраженной направленностью, но и устойчивым стремлением к определенным областям профессиональных знаний. На этом уровне наблюдается сходство познавательных и профессиональных интересов [186].

Еще одним основанием, связывающим познавательные и профессиональные интересы, является качество приобретаемых знаний как результата удовлетворения познавательной потребности. Указанные знания должны обладать такими субъективными характеристиками, как проблемность, новизна, значимость. Эти характеристики в равной мере актуальны и для познавательных, и для профессиональных мотивов, что говорит об общей природе стоящих за ними потребностей.

В развитии профессионального интереса, подобно интересу познавательному, выделяют три уровня [52]. На первом уровне интерес к профессии обусловлен преимущественно внешними признаками профессии, ее привлекательностью. При этом не рассматривается сколько-нибудь глубоко специфика самого труда. Такой интерес является поверхностным, диффузным, не локализуется на каком-либо аспекте труда. Данный уровень развития интереса характерен для этапа, когда у студента отсутствуют систематизированные знания о профессии, ее содержании и особенностях.

Следующий уровень развития профессионального интереса обычно называют сущностным. Он основывается на структурированных профессиональных знаниях, обладании профессиональными умениями и навыками. Индивид при этом осознает как свои профессиональные возможности,

так и их ограничения. Интерес в данном случае становится избирательным, фокусируется на отдельных аспектах профессии.

О высшем уровне развития профессионального интереса говорят, когда интерес к профессии перерастает в профессиональную направленность личности. В этом случае для индивида характерно творческое отношение к своему труду на основе собственного профессионального опыта [187].

Эмпирические исследования, выполненные на выборках студентов-психологов, показали, что на первом курсе обучения большая часть из них имеет начальные уровни развития познавательного и профессионального интересов. В основном это выражается в неуверенности в выборе профессии, поверхностном представлении о ее содержании, «размытости» профессиональных планов, нежелании реализовывать профессиональный интерес в курсовых и дипломных работах. Однако существует меньшая по размерам группа студентов, проявляющая беспочвенный оптимизм относительно выбранной профессии, строящая неадекватно амбициозные профессиональные планы. Затруднения с выбором тем для курсовых работ у таких студентов объясняются не отсутствием профессионального интереса, а его чрезмерностью и «размытостью» [162, 172].

К середине срока обучения группа студентов, имеющих низкий уровень развития профессиональных интересов, сокращается до 40–50% [4, 172]. Около 40% студентов получили первый положительный профессиональный опыт, успешно применив полученные знания для помощи себе или окружающим [4, 172]. В этот момент хорошо видно разделение познавательных интересов на ситуативный и личностный. Ситуативный интерес является реакцией на недавно полученную информацию, отличающуюся новизной, формой подачи или другими признаками. Такой интерес быстро возникает и быстро исчезает, будучи привязанным к вызвавшим его событиям. Направленность его также зависит от стимула. Личностный интерес обладает постоянством как в силе, так и в направленности. Он сфокусирован на какой-либо области знаний и мало меняется со временем.

К моменту окончания обучения у значительной части таких студентов развитие профессионального интереса переходит на следующий, сущностный уровень. Тем не менее примерно треть от общего числа студентов все еще демонстрируют начальный уровень развития профессионального интереса. Имеет место переориентация профессиональных интересов. Часто это связано с получением данных о низком социальном статусе ранее выбранного профессионального направления [187].

Следующим профессионально важным качеством, которое условно можно отнести к мотивационной сфере, является система профессиональных представлений. Исследованиями проблемы влияния профессиональных представлений на мотивационный компонент деятельности занимались Д. Л. Меламед, Н. А. Павлова, А. М. Романов, Е. А. Рогов, С. И. Кучмиева и другие. На основании этих исследований среди представлений о профессии можно выделить: представление о целях профессиональной деятельности, представление о личности профессионала, представление об объекте профессиональной деятельности и связях между этими сущностями [6, 93, 97, 119, 143, 204].

Профессиональное представление можно разделить на когнитивную и аффективную части. В некоторых исследованиях эти части именуется информационной и смысловой соответственно. Когнитивная содержит информацию о целях, субъекте или объекте профессиональной деятельности. Относительно этой части можно сказать, что когнитивное содержание представления должно быть адекватным, полным, конкретным и согласованным. Аффективная часть включает отношение к указанному содержанию. В результате соединения этих двух частей формируется целостный образ, который обладает отражающей, мотивирующей, прогностической, оценочной и регулирующей функциями [141]. На начальных этапах формирования профессиональные представления способны стать решающим фактором в выборе профессии. По мере расширения и углубления они способны выступать источником мотивации в учебно-профессиональной деятельности.

В сознании человека профессиональные представления существуют в виде иерархической структуры, отражающей единство деятельности. Эта структура объединяет когнитивные и аффективные компоненты, представления, существующие на индивидуальном и общественном уровнях сознания [44]. Однако общего понимания структуры профессиональных представлений в настоящее время не выработано. Так, О. А. Конопкин предполагает, что ведущее место в иерархии профессиональных представлений занимают представления о цели деятельности, условиях ее осуществления, критериях успешности [72]. При этом значение таких представлений не исчерпывается познавательной функцией. Они выполняют роль регулятора предметных действий, соизмеряя их с предметом деятельности, ее условиями и наличными средствами.

Часто в этих ключевых представлениях выделяются такие структуры, как «оперативный образ» и «концептуальная модель» [44, 50]. При этом оперативный образ отражает изменчивость образа конкретной, протекающей в данный момент деятельности, ограниченной наличными условиями. Этот образ ситуативен и может в разные моменты обладать противоречивыми наборами характеристик. К его общим свойствам относятся лаконичность, специфичность и прагматичность.

Концептуальная модель, напротив, является относительно устойчивым образованием. Она изменяется постепенно, по мере накопления нового опыта деятельности, получения новых профессиональных знаний. Если оперативный образ индивидуален, то концептуальная модель во многом вбирает в себя социальные установки как носители нормированного отражения личностного смысла.

Кроме описанных стержневых компонентов, в составе профессиональных представлений в последнее время выделяются представления о профессиональной карьере как об особенной деятельности по реализации себя в определенной социальной роли. В основе этого представления лежит восприятие профессии как неотъемлемой части образа мира [65]. В этом случае карьера соответствует жизненному пути, ведущему через развитие и обогащение опытом к социальному признанию [41]. При этом карьера воспринимается не как продвижение в

должности, а как реализация себя, собственного потенциала. В то же время представление о профессиональной карьере не может обойтись без отражения социальной составляющей, описывающей внешние условия карьерного пути. Сюда включаются представления о профессиональной культуре, организационной среде, социальных ролях, связанных с профессией.

Практические подходы к оценке развития профессиональных представлений в настоящее время сильно различаются. В немалой степени причиной тому является разнообразное содержание представлений. Значительное количество эмпирических исследований профессиональных представлений выделяет в качестве главного элемента последних представление об объекте профессиональной деятельности. Подобные исследования основываются на разных теоретических моделях. Наиболее широкое распространение получила модель, предложенная Е. И. Роговым [141]. Согласно этой модели в профессиональных представлениях об объекте выделяются четыре фактора: фактор оценки, фактор силы, фактор активности и фактор четкости.

Фактор оценки показывает, насколько объект деятельности является желательным для субъекта. Высокие показатели говорят о том, что объект является носителем привлекательных характеристик. Низкие показатели означают негативное отношение субъекта к объекту.

Фактор силы говорит о развитии волевых качеств субъекта, его готовности преодолевать трудности, связанные с профессиональной деятельностью и профессиональным развитием. Низкие показатели указывают на неспособность субъекта держаться выбранной линии деятельности, зависимость его от оценок окружающих, неготовность противостоять неблагоприятным внешним условиям.

Фактор активности показывает степень экстравертированности субъекта в профессиональной деятельности, готовности к кооперации с другими представителями профессии для достижения желаемого результата. Низкие значения этого фактора говорят о сдержанности субъекта и некоторой его пассивности.

Фактор четкости определяет полноту и адекватность представлений об объекте деятельности. Высокие показатели свидетельствуют о целостной, непротиворечивой картине профессиональной деятельности, сложившейся в сознании субъекта. В то же время эта картина должна обладать достаточной полнотой и точностью, чтобы отразить все значимые аспекты. Низкий же показатель может быть индикатором либо фрагментарности представлений, либо их поверхностности, либо противоречивости.

Эмпирические исследования, проведенные на выборках студентов-психологов, показывают, что в начале обучения в вузе все четыре фактора профессиональных представлений об объекте деятельности имеют низкие значения [131, 142]. Образ объекта в представлениях обучающихся не отличается глубиной и целостностью, имеет слабую мотивационную выраженность. Однако при этом большая часть студентов отмечает свое положительное отношение к объекту.

К середине срока обучения показатели всех факторов значительно вырастают. Особенно заметен прирост фактора активности. К концу обучения высокие значения данного фактора демонстрирует половина студентов. У оставшейся половины активность образа объекта профессиональной деятельности находится на среднем уровне. Для остальных факторов изменения также заметны, но не столь значительны. Только треть студентов демонстрируют высокие к концу обучения высокие значения по факторам силы, оценки и четкости. Примерно у 10% студентов отмечаются низкие значения по указанным факторам [131, 142]. Таким образом, можно утверждать, что во время обучения в вузе происходит активное формирование профессиональных представлений об объекте деятельности. Вместе с тем глубиной, целостностью, мотивирующей силой эти представления обладают только у трети выпускников.

Другой стержневой структурой, на основании которой проводятся практические исследования профессиональных представлений, являются представления о профессиональной карьере. Это объясняется интеграционной ролью представления о карьере как образе профессионального будущего и

жизненного плана. Кроме оценки представлений профессиональной карьеры, такой подход тесно связан с оценкой содержания личностных ценностей и ведущих мотивов человека.

Эмпирические исследования, проводимые в рамках такого подхода, показывают, что на протяжении обучения студентов – будущих педагогов, психологов и представителей других смежных профессий в вузе их профессиональные представления претерпевают ряд качественных изменений [48, 64, 152, 160, 169]. Начало обучения характеризуется этапом, который можно именовать адаптационным. На этом этапе, несмотря на формально сделанный выбор будущей профессии, большинство обучающихся не связывают с ней свое будущее. Направленность на профессию на этом этапе показывают лишь 15–20% обучающихся. Если рассматривать карьерные ожидания, то наиболее часто среди обучающихся первых курсов встречается стремление достичь успеха, подтвержденного социальным статусом: популярностью, достатком, ученой степенью, званием и пр. К этой группе принадлежит от 20 до 30% обучающихся. Вторая по численности группа – от 15 до 25% – рассматривает карьерный путь как профессиональное саморазвитие. И только 15–20% обучающихся, чьи будущие профессии входят в группу «помогающих», рассматривают свое профессиональное будущее как возможность приносить пользу окружающим [160, 169]. Что касается эмоционального отношения к карьере, то положительно свое карьерное будущее оценивают только половина обучающихся. В совокупности с короткими промежутками планирования большинство студентов первых курсов рассматривает свое профессиональное будущее не далее 5–10 лет – эти данные говорят о слабом развитии представлений о профессиональной карьере в начале обучения [48, 64, 169].

К середине обучения представление о карьере изменяется коренным образом. Заметно увеличивается число обучающихся, которые связывают представление о своей жизни с выбранной профессией. На этом этапе их доля достигает 35–50 %. Среди студентов также возрастает число видящих в будущей профессии возможность помогать другим. Их количество увеличивается до

20–30%. Наконец, существенным образом расширяется горизонт планирования. Доля студентов, представляющих свое профессиональное будущее только на отрезке менее 10 лет, сократилась. Вместе с тем от 30 до 45% студентов в качестве интервала планирования рассматривают всю жизнь. Однако, несмотря на описанные изменения, в этот период обучения две трети обучающихся нейтрально относятся к образу своего карьерного будущего [48, 64, 152]. Такое «равнодушие» можно объяснить большим количеством знаний, полученных студентами в процессе обучения и касающихся будущей профессии. Очевидно, эти знания уже успели выстроиться в когнитивную часть профессиональных представлений, но еще не получили отражения в их аффективной части.

К завершению обучения представления о профессиональной карьере также претерпевают существенные изменения. Доля студентов, связывающих свою дальнейшую жизнь с выбранной профессией, возрастает до 40–55%. Основными доминантами в профессии теперь являются достижение профессионального мастерства и специфические профессиональные интересы. Суммарно на них приходится более половины выборки. Количество обучающихся, считающих главным мотивом достижение социально значимых профессиональных статусов, сокращается до 10–15%, в то время как мотив «служения» отмечают 20–30% студентов. Доля студентов, планирующих свое профессиональное будущее на 5–10 лет составляет 60–70%. Эта же цифра была характерна для обучающихся, только поступивших в вуз. Однако необходимо отметить, что в случае окончания обучения горизонт в 5 лет почти полностью лежит в области профессиональной деятельности, тогда как для начала обучения этот период будет заполнен учебной деятельностью. Следовательно, неправильно было бы считать, что во временном плане представления о карьере не изменились. Наконец, положительное отношение к будущей карьере зафиксировано у 75–85% студентов [48, 64, 152]. Можно предположить, что накопленные к середине обучения в когнитивной составляющей профессиональных представлений знания о будущей профессиональной деятельности сформировали личностное отношение к ним.

Таким образом, к окончанию обучения у студентов формируется относительно полное представление о будущей профессиональной карьере.

Анализ исследований профессионально важных качеств, относящихся к компоненту организации деятельности, указывает на единое комплексное образование, ответственное за организацию субъектом собственной деятельности или за самоорганизацию. Изучением самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности занимались А. И. Донцов, А. Д. Ишков, В. Л. Ляудис, С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, А. К. Громцева и другие [71, 101, 213, 217]. Поскольку в современных исследованиях термин «самоорганизация» понимается очень широко, от полного отождествления с деятельностью до самостоятельного выполнения отдельных действий, необходимо уточнить, что в текущем контексте самоорганизация будет рассматриваться как самостоятельное планирование действий внутри текущей деятельности и контроль их выполнения. Очевидно, в случае планирования функции самоорганизации будут тесно связаны с функциями целеполагания, а в случае контроля – с функциями рефлексии.

В процессе самоорганизации обычно выделяют следующие этапы: проектировочно-конструирующий, технологический, оценочный и корректировочный [59, 121, 188]. На проектировочно-конструирующем этапе происходит анализ цели, ее содержания и компонентов, определяется набор наиболее эффективных способов ее достижения. На основании выбранного способа выполняется конструирование поэтапного плана действий. При формировании плана учитываются предметные, временные и другие условия протекания деятельности. Происходит анализ наличных ресурсов, как внешних, так и внутренних.

Технологический этап включает в себя выполнение действий по ранее сформированному плану. Осуществляется наблюдение за ходом выполнения действий, рациональным и эффективным использованием методов.

На оценочном этапе выбираются критерии оценки результатов выполненных действий, на основании которых делается заключение об

успешности деятельности. Кроме того, оценивается рациональность примененных методов действий, качество их применения, необходимость в освоении новых способов действий.

Корректировочный этап осуществляется в том случае, если на этапе оценки качество выполнения действий или их результата было признано неудовлетворительным. Корректировка также возможна и в том случае, если анализ наличных методов достижения цели покажет их недостаточную эффективность. Конкретное содержание этапа корректировки будет зависеть от тех расхождений, которые будут выявлены в момент оценки.

Как видно из приведенного анализа, каждый из этапов требует своего уникального набора навыков, выделяемых некоторыми авторами в отдельные компетенции [59, 219].

Другой взгляд на саморегуляцию деятельности предлагает В. И. Моросанова [101, 102]. Он состоит в выделении различных уровней рассмотрения указанного феномена. Если на операциональном уровне саморегуляция определяется качеством постановки целей, учета условий деятельности, полнотой и адекватностью составления программы операций, своевременностью корректировочных действий, то на другом уровне описание будет состоять из перечня регуляторно-личностных или субъектных черт, включающих, например, надежность, ответственность, настойчивость и др. Таким образом, разводятся понятия личностных качеств, определяющих особенности саморегуляции, и качеств субъектности, выполняющих с учетом этих особенностей осознанную регуляцию деятельности.

Особенности саморегуляции, сформировавшиеся под влиянием качеств личности, объединяют в профиль (или стиль) саморегуляции [101]. По степени пропорциональности развития его компонентов такой профиль может быть гармоническим или акцентуированным. В этих условиях регуляция профессиональной деятельности, как и жизнедеятельности вообще, может быть нарушена. Однако субъект в состоянии осуществлять осозанный контроль за протеканием деятельности, стремясь к получению нормативных результатов или

результатов, согласующихся с социально-нормативными. Получающийся в ходе такого осознанного регулирования уникальный набор характеристик системы саморегуляции называют индивидуальным стилем. Таким образом, индивидуальный стиль осознанной саморегуляции может скорректировать личностные особенности и привести к удовлетворительному результату деятельности. Н. А. Герасименко и М. М. Шмитова отмечают, что индивидуальный стиль также позволяет педагогу-психологу максимально полно раскрывать в деятельности личностные качества, способствующие работе [31, 179]. Вместе с тем концепция индивидуального стиля самоорганизации дает основание для интегральной оценки развития самоорганизации обучающихся.

Эмпирические данные [105, 137, 151] показывают, что высокий уровень развития навыков самоорганизации у студентов первого курса наблюдается в 4–7% случаев. Еще в 35–45 % случаев наблюдается средний уровень развития самоорганизации. В остальных случаях выявлен низкий уровень. К окончанию обучения доля студентов, обладающих высоким уровнем самоорганизации, увеличивается до 10–15%. Доля студентов со средним уровнем также вырастает до 40–50% [76].

Исследования, опирающиеся на концепцию индивидуального стиля саморегуляции деятельности, показывают аналогичные результаты [137, 151]. В начале обучения лишь 10–20 % студентов обладают высокими показателями развития большинства компонентов индивидуального стиля саморегуляции. К завершению обучения их число увеличивается до 30–40%.

Среди профессионально важных качеств, относящихся к рефлексивному компоненту самосознания, наиболее часто встречается в исследованиях профессиональная самооценка. Его определение вытекает из феномена самооценки. Изучением этого феномена занимались У. Джемс, Ф. Зимбардо, Р. Бернс, В. Квинн, Р. Мейли, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, И. Н. Михеева, В. В. Овсянникова, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Е. Т. Соколова, В. В. Столин, А. Г. Спиркин, П. Р. Чамата, И. И. Чеснокова и другие [21, 35, 176, 201]. В имеющихся исследованиях нет

единого взгляда на феномен самооценки и его психологический механизм. Взгляды на самооценку варьируются от образования, участвующего в регуляции деятельности, до автономной характеристики личности или центрального, стержневого компонента личности. Общепринято считать, что самооценка является результатом соотношения представления о себе и представления об идеальном образе себя [122].

Исходя из этого определения в структуре самооценки можно выделить когнитивную и аффективную составляющие. Когнитивная отвечает за осознание собственных качеств личности, собственного опыта, а аффективная – за отношение к себе, построенное на основе оценки данных качеств. Относительно происхождения указанных составляющих у исследователей существуют различные гипотезы [136]. Однако наиболее распространенное мнение говорит о том, что когнитивная составляющая является следствием опыта деятельности, получаемого субъектом. Аффективная составляющая может иметь природу интериоризованной оценки результатов такой деятельности окружающими. Другая распространенная точка зрения состоит в том, что первоначально создается образ «идеального Я» как интериоризованный собирательный образ значимых других. Аффективный компонент самооценки возникает как результат выделения из этого образа смысловых характеристик.

Говоря о соответствии когнитивного представления о себе и совокупности наличных качеств, самооценку принято разделять на адекватную и неадекватную. По силе и направленности аффективной части выделяют низкую, среднюю и высокую самооценку. Еще одним критерием является структура самооценки. В этом отношении различают конфликтную самооценку – когда между образами «Я» и «идеального Я» существуют непреодолимые, по мнению субъекта, противоречия, и бесконфликтную. Наконец, по направленности во времени выделяют ретроспективную, актуальную и прогностическую самооценку.

Кроме того, в целях практического изучения и корректировки существует практика выделения внутри самооценки содержательных блоков. Набор выделяемых блоков и их объем зависят от целей конкретного исследования.

Обычно блоки ограничиваются самооценкой субъекта в каком-либо аспекте профессиональной деятельности: профессиональной группе, организации, пространстве профессиональных компетенций и пр.

В составе рефлексивного блока управления деятельностью самооценка выполняет несколько функций. Прогностическая функция участвует в целеполагании и построении программы действий. Корректирующая функция задействована на этапе выполнения действий. Наконец, ретроспективная функция позволяет оценить выполнение всех действий и соотнести его с полученным результатом.

Таким образом, профессиональная самооценка является динамическим образованием, отражающим как текущие представления личности о себе, так и ее планы на будущее.

Влияние самооценки на протекание деятельности изучали Л. Н. Корнеева, С. Л. Рубинштейн, Н. В. Самоукина, С. В. Славнов, А. Р. Фонарёв и другие. С точки зрения успешности деятельности выделяется прежде всего параметр адекватности самооценки [74]. Так, при неадекватно высокой самооценке субъект будет ставить себе реально не достижимые цели или прикладывать недостаточно усилий для достижения нормативного результата. В случае неадекватно низкой самооценки субъект будет занимать пассивную по отношению к профессиональной деятельности позицию, ставить слишком легкие цели. Современные исследования показывают, что у 25–40 % студентов начальных курсов вузов присутствует неадекватная самооценка [16, 79, 109, 201]. При этом данные о доминировании завышенной или заниженной самооценки разнятся.

Проведенный анализ позволил построить модель психологической структуры профессиональной деятельности (рисунок 1). В модели показано, что выделенные профессионально важные качества соотносятся не только со «своими» компонентами в психологической структуре деятельности. Их связи значительно шире. Мы полагаем, что через компоненты структуры деятельности профессионально важные качества связаны друг с другом и, таким образом, образуют комплекс. Существование комплекса должно проявиться в процессе

формирования качеств. В этом случае в эмпирических данных будут присутствовать корреляционные связи между уровнями профессионально важных качеств.

Выводы по первой главе

В первой главе были рассмотрены теоретические подходы к изучению структуры и психологического содержания учебно-профессиональной деятельности с точки зрения профессионально-личностного развития обучающихся. На основании их анализа можно сделать следующие выводы:

1. Психологические структура и содержание профессиональной деятельности существенно отличаются от структуры и содержания учебно-профессиональной деятельности. Это обстоятельство делает развитие психологической готовности обучающегося к профессиональной деятельности одним из ключевых факторов успешной адаптации в профессии.

2. В свою очередь, психологическая готовность к профессиональной деятельности выражается в развитии индивидуальных и личностных качеств, имеющих значение для успешной профессиональной деятельности. Таким образом, одной из важных задач профессионального обучения является направленное формирование таких качеств.

Модель психологической структуры профессиональной деятельности

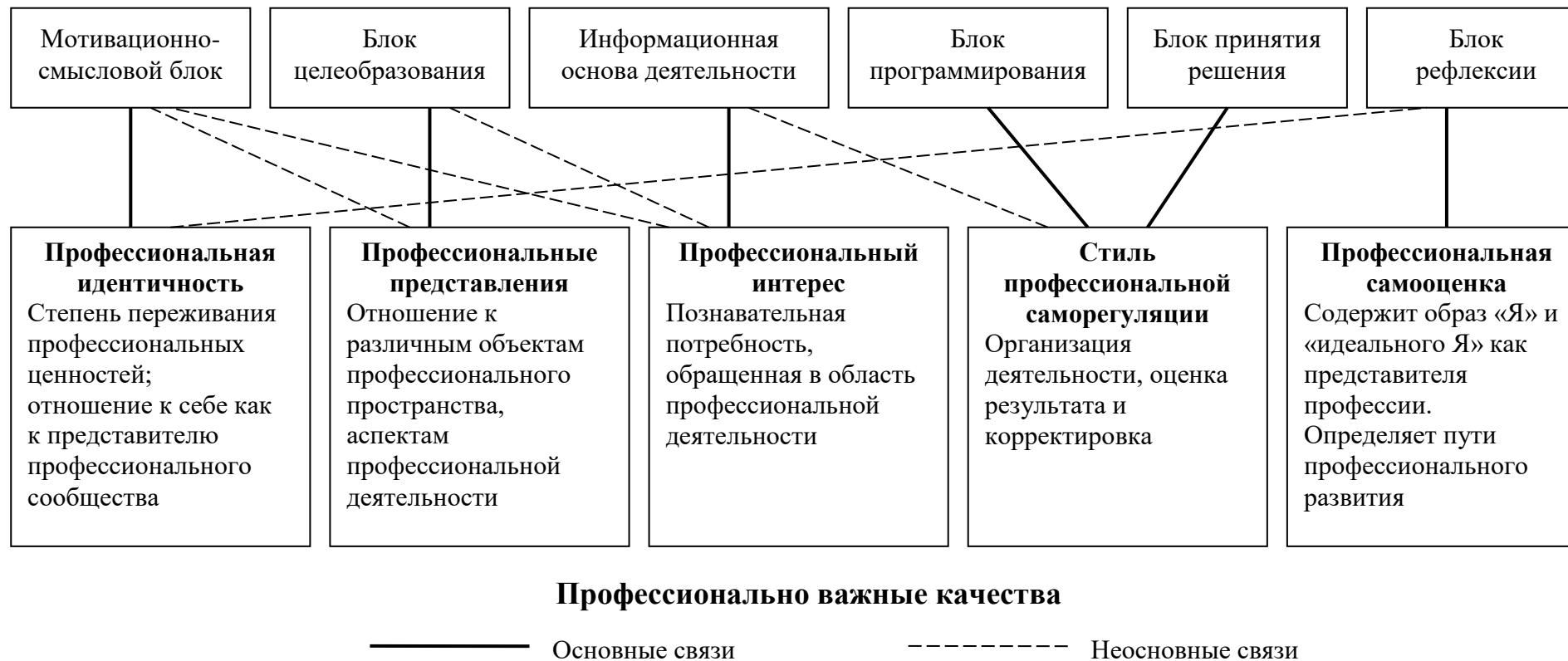


Рисунок 1 – Соответствие основных компонентов психологической структуры профессиональной деятельности и профессионально важных качеств

3. В отличие от прочих индивидуальных и личностных качеств, которые проявляются у человека на протяжении всей или большей части жизни, профессионально важные качества формируются и развиваются непосредственно при участии в профессиональной или квазипрофессиональной деятельности. Следовательно, развитие таких качеств связано с готовностью к деятельности.

4. В современных исследованиях отмечается важность изучения данных феноменов, однако можно заметить отсутствие единства во взглядах как на их структуру, так и на динамику развития.

5. Указанные качества являются сложными, комплексными, многогранными структурами, универсальными для различных видов профессиональной деятельности. Вместе с тем каждое из них оказывает основное влияние на один из компонентов психологической структуры деятельности. Это помогает определить такой набор личностных качеств, развитие которых позволяло бы судить об эффективности каждого из компонентов деятельности.

Итак, в ходе анализа теоретических и эмпирических исследований, посвященных развитию профессионально важных качеств в ходе учебно-профессиональной деятельности, для дальнейшего исследования были выделены следующие качества: профессиональная идентичность, профессиональный интерес, профессиональные представления, индивидуальный стиль саморегуляции и профессиональная самооценка. Как показал анализ, суммарно они покрывают все аспекты психологической структуры деятельности.

Проведенный анализ литературы по проблеме исследования позволил построить модель психологической структуры профессиональной деятельности. В модели показано, что выделенные профессионально важные качества соотносятся не только со «своими» компонентами в психологической структуре деятельности. Их связи значительно шире. Можно предположить, что через компоненты структуры деятельности профессионально важные качества связаны друг с другом и, таким образом, образуют комплекс. Существование комплекса должно проявиться в процессе формирования самих качеств. В этом случае в

эмпирических данных будут присутствовать корреляционные связи между уровнями профессионально важных качеств.

Кроме того, в первой главе был проведен анализ современных эмпирических исследований указанных качеств как среди обучающихся в вузах, так и среди представителей профессиональных сообществ. Этот анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Существует значимая связь между уровнем развития указанных качеств и успешностью профессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

2. В ходе учебно-профессиональной деятельности уровень развития этих качеств растет. Однако по окончании обучения средние показатели этого уровня остаются недостаточно высокими.

Таким образом, становится очевидной необходимость разработки дополнительного психологического сопровождения, направленного на формирование названных качеств, что в конечном счете, с одной стороны, смогло бы обеспечить более высокий уровень психологической готовности обучающихся к профессиональной деятельности, а с другой – значительно бы облегчило адаптацию в профессиональной деятельности после окончания вуза.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

2.1. Цели, задачи, методический комплекс исследования уровня сформированности профессионально важных качеств обучающихся

Целью представленной части исследования стало выявление уровня сформированности комплекса профессионально важных качеств, состоящего из профессиональной идентичности, профессионального интереса, профессиональных представлений, стиля саморегуляции деятельности и профессиональной самооценки, в период обучения в вузе.

В рамках этого процесса решались *задачи* подготовки и теоретического обоснования методического комплекса эмпирического исследования, а также анализа и интерпретации полученных данных.

В результате анализа теоретических и эмпирических исследований, приведенных в предыдущей главе, установлено, что такие профессионально важные качества, как профессиональная идентичность, профессиональные представления, профессиональный интерес, индивидуальный стиль регуляции деятельности и профессиональная самооценка, являются важными детерминантами как будущей профессиональной, так и настоящей, учебно-профессиональной деятельности студентов.

Диагностика формирования указанных качеств даст комплексное представление об успешности освоения обучающимися учебно-профессиональной деятельности и об их готовности к профессиональной деятельности. Важно отметить, что такая диагностика для создания целостной картины должна охватывать различные аспекты развития.

Для целей оптимизации формирования указанных качеств необходимо определить особенности их развития у студентов-психологов, связи с факторами обучающей среды вуза и личностными особенностями обучающихся.

В задачи нашего исследования входят:

- разработка адекватного методического комплекса, который бы позволял оценить как совокупный уровень профессионально важных качеств, так и отдельные их характеристики, выявить уровень их актуального формирования;
- изучение взаимных связей отдельных характеристик профессионально важных качеств друг с другом, а также с личностными качествами обучающихся.

Методический комплекс, применяемый в исследовании, состоит из набора методик, традиционно используемых для изучения выделенных профессионально важных качеств. Вместе с тем проведение исследования на выборке студентов-психологов требует внесения в этот набор определенных коррективов.

Говоря об исследовании формирования профессиональной идентичности, прежде всего необходимо определить подход, в рамках которого будет производиться исследование. Как было описано ранее в главе 1, существует два основных подхода к пониманию сущности феномена профессиональной идентичности. В первом случае профессиональная идентичность рассматривается как образование, возникающее при взаимодействии личности и совокупности атрибутов профессии. Сюда входят знания об особенностях профессиональной деятельности, представление о собственных профессиональных качествах, отношение к различным объектам в семантическом пространстве выбранной профессии. В рамках этого подхода наиболее распространенной и используемой является модель, предложенная J. Marcia. В качестве инструментов для диагностики в рамках этой модели чаще всего применяются различные вариации ассоциативных техник.

Основная трудность диагностики формирования профессиональной идентичности у студентов-психологов в рамках данного подхода состоит в том, что большинство методик рассчитаны на проведение диагностики лиц, занятых профессиональной деятельностью. В условиях учебной деятельности надежности

этих методик может оказаться недостаточно. К счастью, существует большое количество исследований в этой области, на основании которых можно построить семантическую классификацию результатов ассоциативного эксперимента.

Другой подход к определению содержания профессиональной идентичности основывается на идентификации субъектом себя как члена профессиональной группы. В этом случае развитие профессиональной идентичности будет связываться с принятием общих ценностей, представлений, норм профессиональной группы.

Трудность применения существующих методик диагностики уровня развития профессиональной идентичности в этом случае обусловлена тем, что студенты даже в условиях практики не включены в профессиональную группу, ценности и нормы которой можно было бы использовать в качестве эталона. Кроме того, большинство существующих методик не предлагают качественного различения уровней формирования идентичности.

С учетом перечисленных требований в качестве методики диагностики уровня профессиональной идентичности целесообразно применить методику репертуарных решеток J. Kelly. В качестве набора объектов может быть использован список реально существующих людей, ассоциирующихся с выбранной профессией. В этом случае выделяемые конструкты должны очерчивать поле индивидуальных восприятий атрибутов профессии. Если же внести в набор объектов Я-элементы, то оценочная матрица, используемая в методике, покажет степень отождествления себя с аналогом профессиональной группы.

В выборе методик для диагностики профессиональных представлений студентов целесообразно в первую очередь принять во внимание тот аспект профессиональной деятельности, представления о котором необходимо изучить. Обычно выделяются следующие аспекты: представление о себе как о профессионале, об объекте деятельности, о траектории профессионального развития и др. В контексте данного исследования представление о себе как о профессионале, скорее всего, будет иметь ярко выраженную корреляцию с

личностной составляющей профессиональной идентичности и профессиональной самооценкой. Значит, диагностика этой части профессиональных представлений не является целесообразной.

Поскольку спецификой данного исследования является изучение профессиональных представлений у студентов, то есть тех, кто еще не начал подлинно профессиональную деятельность, маловероятно, что у испытуемых обнаружатся развернутое и подробное видение своего профессионального развития. Следовательно, изучение представлений об этой области профессиональной деятельности также не является целесообразным.

Вместе с тем в процессе учебной деятельности студенты получают достаточно знаний и практических умений, чтобы сформировать представление об объекте профессиональной деятельности. Важность представлений об объекте профессиональной деятельности для успешности деятельности неоднократно подчеркивалась целым рядом исследователей. Таким образом, изучение развития именно этих профессиональных представлений является наиболее целесообразным для данного исследования.

Существующие исследования представлений об объекте профессиональной деятельности и инструментарий, применяемый в таких исследованиях, можно условно разделить на две группы. Первые рассматривают непосредственно содержание представлений, их когнитивную и аффективную составляющие. Такие методики хорошо подходят для проведения исследований в очень однородных группах. Однако для настоящего исследования их применение создаст некоторые трудности. Во-первых, группу студентов неправильно считать однородной на том основании, что их видение собственного профессионального будущего, их профессиональные интересы будут различаться. Следовательно, будут содержательно различаться и их представления об объектах деятельности. Вследствие этого потребуется сложная процедура стандартизации полученных результатов. Скорее всего, такая процедура не будет обеспечивать необходимую достоверность исследования. Во-вторых, еще бóльшие трудности возникнут при

попытке включить полученные результаты в методические рекомендации, разрабатываемые на основе данного исследования.

Другая группа подходов к исследованию профессиональных представлений об объекте деятельности основана на выделении внутри этих представлений некоторой универсальной структуры, не зависящей от их содержания. Наиболее распространенная модель, разработанная в рамках указанной группы подходов, уже обсуждалась в параграфе 1.2. Это модель, предложенная Е. И. Роговым и выделяющая внутри системы представлений компоненты силы, активности, оценки и четкости. Для изучения профессиональных представлений в рамках указанной модели целесообразно будет воспользоваться опросником профессиональных представлений Е. И. Рогова [140]. Порядок работы с этой методикой следующий: первоначально испытуемому предлагается выделить несколько объектов, на которые будет направлена их профессиональная деятельность. Затем выделенные объекты должны быть оценены по 16 биполярным антонимичным шкалам. Полученные оценки формируют четыре конструкта, выделенные в структуре профессиональных представлений. Результаты можно анализировать как внутри каждого конструкта, так и комплексно, представив развитие всех конструктов в виде профиля. Благодаря большому количеству эмпирических исследований, выполненных с использованием данной методики, имеется богатый материал для сравнения и интерпретации их результатов.

Выбор методик для исследования профессиональных интересов студентов также начинается с определения модели, в рамках которой будет необходимо проводить диагностику. Как и в случае с профессиональными представлениями, содержательные характеристики профессиональных интересов выходят за рамки настоящего исследования. Это объясняется их индивидуальностью, в то время как целью является разработка универсального диагностического комплекса.

Таким образом, необходимо сосредоточиться на тех универсальных признаках, которые характерны для формирования профессионального интереса. Как уже обсуждалось в параграфе 1.2, существует несколько оснований для

выделения стадий формирования интереса. Наиболее распространенными из них являются содержательная структура интереса и специфика его мотивации.

В случае выделения стадий формирования по содержательной структуре интереса необходимо отметить, что речь идет не о конкретном содержании, а об отношении той области профессиональных знаний, на которую направлен интерес, ко всей совокупности профессиональных знаний.

На начальном этапе формирования область интереса ограничена, скорее, не личностными предпочтениями, а кругом приобретенных знаний, который к этому моменту весьма невелик. С точки зрения мотивации в этот момент преобладают внешние мотивы, пробуждающие интерес к профессиональным знаниям. Это новизна, интересная подача, практическая применимость.

Следующим этапом является выделение некоторых предметных областей как наиболее интересных. Обучающийся еще не вполне четко представляет себе структуру указанных областей и возможные траектории их освоения. В это время внешние мотивы профессионального обучения начинают заменяться внутренними. Выбранные области приобретают личностную значимость.

Наконец, выбранные области предметных знаний приобретают такую определенность, что обучающийся оказывается в состоянии планировать их освоение. Этому же способствует все возрастающая внутренняя мотивация. Данный этап признается высшим этапом формирования профессионального интереса.

В эмпирических исследованиях, направленных на изучение профессиональных интересов, обычно применяется метод анкетирования. Анкета будет включать группы вопросов, призванные оценить как содержательную, так и мотивационную составляющие профессиональных интересов.

В соответствии с выбранной моделью развития профессиональных интересов анкета должна включать четыре группы вопросов, объединенные в два блока.

Задача первого блока – выделить начальный уровень формирования интереса к профессии, отличить его от последующих уровней. Первая группа

вопросов, входящая в этот блок, направлена на выявление содержания интересов, связанных с профессией. Ожидается, что в случае начального уровня формирования выявленное содержание будет диффузным, неопределенным, не выделяющим каких-либо отдельных аспектов или направлений профессиональной деятельности. Последующие стадии развития интереса к профессии будут демонстрировать в содержательном плане сосредоточенность на отдельных аспектах профессиональной деятельности, более конкретное представление о них.

Вторая группа вопросов, входящая в первый блок, направлена на выявление мотивов, повлиявших на выбор будущей профессии. Для начального уровня формирования профессиональных интересов должны быть характерны мотивы, либо вовсе не связанные с профессией, либо опирающиеся на внешние ее признаки. В случае дальнейшего развития интересов мотивы овладения профессией будут связаны с ее непосредственным содержанием.

Второй блок вопросов имеет смысл только тогда, когда в первом был обнаружен высокий уровень развития профессионального интереса. Его задача – отличить средний, или сущностный, уровень развития интереса от высокого, подлинно профессионального уровня. Первая группа вопросов, входящая в его состав, призвана выяснить представление обучающегося о возможностях и ограничениях, содержащихся в профессии, на основе академических знаний и личного опыта. Для среднего уровня формирования профессиональных интересов будет характерно четкое описание возможностей и ограничений, основанное на полученных в ходе обучения знаниях. В условиях высокого уровня должны отмечаться творческая переработка полученных знаний и применение их в личном опыте. Вторая группа вопросов нацелена на выявление уровня внутренней мотивации и ее направленности. Для среднего уровня формирования интересов будет характерен и средний уровень силы мотивов, направленных на приобретение новых знаний. Высокому же уровню профессиональных интересов должны соответствовать более сильные мотивы, направленные на применение и

апробирование полученных профессиональных знаний на практике. Текст анкеты приведен в приложении 1.

Для выбора методик диагностики особенностей формирования профессионально важного качества, ответственного за организацию и регуляцию профессиональной деятельности, необходимо учесть существующие подходы, определяющие содержание и границы данного образования.

Как было показано в параграфе 1.2, существующие подходы к изучению условно можно разделить на две группы. Первая группа определяет способность к регуляции профессиональной деятельности как совокупность самостоятельных показателей, не связанных друг с другом. Методики, предлагаемые в рамках этого подхода, различаются только набором выделяемых показателей. Так, опросник самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандриковой выделяет такие признаки, как планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация на структурировании, самоорганизация посредством внешних инструментов, ориентация на настоящее. Опросник диагностики особенностей самоорганизации А. Д. Ишкова выделяет следующие характеристики: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, волевое усилие.

Как показывают данные эмпирических исследований, отдельные шкалы этих двух опросников практически совпадают. Для обоих опросников существует интегральный показатель самоорганизации деятельности.

К условным недостаткам указанных методик можно отнести исключительно количественные показатели шкал. Отсутствуют качественные значения, позволяющие характеризовать степень развития самоорганизации и ее компонентов.

Другим подходом к определению способности регуляции профессиональной деятельности становится выделение комплексного индивидуального стиля саморегуляции. Как и в предыдущем подходе, внутри стиля можно выделить относительно независимые конструкты. Однако и стиль в целом имеет собственные характеристики.

Для диагностики саморегуляции в рамках этого подхода существует методика «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой [103]. Внутри указанной методики выделяются такие характеристики, как планирование, моделирование, программирование, оценка результата, гибкость, самостоятельность. Также существует интегральный показатель развития саморегуляции. Кроме того, методика характеризует стиль саморегуляции как гармоничный или акцентуированный.

Как видно из приведенного анализа, методики, выполненные в рамках первого подхода, опираются, в большей степени, на индивидуальные свойства, тогда как методика В. И. Моросановой предлагает отталкиваться от требований практической деятельности. Это обстоятельство делает ее более пригодной для целей данного исследования.

Выбор методик для оценивания профессиональной самооценки также требует определения той модели самооценки, на которую будет опираться исследование. Как было показано в параграфе 1.2, самооценка является комплексным, многоплановым образованием. В самооценке прежде всего выделяют когнитивную и эмоциональную составляющие как знание собственных личностных черт и отношение к этим чертам. Такой подход говорит о необходимости содержательных характеристик.

Говоря о содержательных характеристиках профессиональных представлений, заметим, что они не вызывают интереса для данного исследования. Причиной этого было то, что такие характеристики обладают излишней ситуативностью, поскольку описывают предметную область профессиональной деятельности, пусть и в интерпретации обучающегося. В случае же самооценки содержание непосредственно касается личностных черт обучающегося и является универсальным.

В рамках другого подхода самооценка представляется как ряд целостных образов. Обычно выделяются образы реального и идеального «Я». Однако для специфических целей исследования выделяют и другие образы, отражающие

представления о той или иной области человеческой деятельности. В данном случае целесообразно опираться на образ идеального представителя профессии.

Структуру описанных образов составляют те же личностные черты. С их помощью можно определить различия между образами и удаленность одного образа от другого. Очевидно, что и при таком подходе содержательная характеристика самооценки в контексте настоящего исследования будет представлять интерес.

Кроме содержательных характеристик, оба подхода позволяют определить и качественные интегральные характеристики. Первой из них является уровень самооценки. В случае выделения когнитивного и эмоционального компонентов уровень самооценки будет ближе всего к интегральному описанию эмоционального компонента, то есть он является суммарным отношением человека к собственным качествам. В случае рассмотрения самооценки как системы образов уровень самооценки является степенью близости реального образа к идеальному.

В поведенческом плане уровень самооценки служит отражением степени его притязаний и в профессиональной сфере крайне важен.

Следующей качественной характеристикой, важной для профессиональной деятельности, является адекватность самооценки. В первом подходе адекватность показывает, что те личностные черты, которые расцениваются человеком как собственные и к которым формируется его отношение, действительно есть в наличии. Во втором подходе адекватность означает, то образ «Я-реального» действительно соответствует реальному человеку.

В противном случае говорят о неадекватной самооценке, указывая и направление искажения. В отношении профессиональной деятельности неадекватно завышенная самооценка выражается в расхождении уровня притязаний и тех усилий, которые человек намерен предпринять для достижения поставленной цели. Неадекватно низкая самооценка негативно сказывается на выборе способов и средств достижения поставленной цели. Таким образом, если

уровень самооценки влияет на процесс целеполагания, то адекватность – на процесс планирования.

В итоге для целей исследования представляет интерес определение как содержательных характеристик самооценки, так и ее уровня и адекватности. Необходимые характеристики предоставляет методика М. Куна и Т. Макпартленд «Кто я» [148]. Указанная методика в адаптации Т. В. Румянцевой позволяет оценить все характеристики самооценки, в том числе для профессиональной сферы.

Таким образом, подобран инструментарий, позволяющий оценить формирование выделенных профессионально важных качеств. Теоретические материалы, приведенные в главе 1, говорят о том, что существует связь между формированием указанных качеств и успешностью освоения профессиональной деятельности. Однако для целей исследования необходимо знать меру этой связи. Это означает, что список методик, применяемых в исследовании, целесообразно дополнить методиками, позволяющими прямо или косвенно оценить успешность освоения профессиональной деятельности.

Поскольку большинство студентов-психологов не ведут профессиональную деятельность, непосредственно связанную со своей будущей специальностью, прямое исследование успешности профессиональной деятельности невозможно.

Альтернативным способом оценить меру успешности освоения профессиональной деятельности является оценка успешности деятельности учебно-профессиональной. Но и к этой оценке существуют различные подходы.

В первом случае для целей исследования можно воспользоваться некоторым обобщенным показателем академической успеваемости обучающихся, хотя в этом случае возникает ряд трудностей. Первая из них носит практический характер и состоит в том, что обучающиеся принадлежат к различным группам, имеющим разные учебные программы. Значит, простое сравнение среднего балла в этих группах некорректно. Другая трудность состоит в том, что центральным понятием данного исследования является субъектность обучающегося, его активное отношение к учебно-профессиональной деятельности. В этом смысле

академическая успеваемость не может дать ясного представления об уровне освоения этой деятельности [199, 212, 222].

Другим подходом может стать выделение психологической структуры учебной деятельности и оценка компонентов этой структуры. В этом случае обычно выделяют мотивационный, когнитивный, регуляционный и рефлексивный компоненты. Очевидно, что из этой же структуры в главе 1 в процессе теоретического анализа был выведен исследуемый перечень профессионально важных качеств. Таким образом, любые методики, применяемые для исследования компонентов данной структуры, покажут высокий уровень корреляции с уже подобранными. Но это будет означать не вновь выявленные связи между исследуемыми величинами, а их принципиальную тождественность друг другу. Следовательно, данный подход также не отвечает целям настоящего исследования.

В то же время существует множество теоретических исследований, в той или иной степени связывающих успешность учебной и профессиональной деятельности, а также удовлетворенность учебной и профессиональной деятельностью с эмоциональным выгоранием [47, 116, 189, 190, 192]. При этом подчеркивается связь выгорания как с регуляцией деятельности в целом [47, 116], так и с отдельными ее компонентами [29, 49].

Итак, маркером успешности учебной деятельности можно считать эмоциональное выгорание. Эмпирические исследования в этой области показывают высокую отрицательную корреляцию между академической успеваемостью и развитием выгорания [60, 70, 210, 211, 214, 216].

Дополнительным аргументом в пользу выбора уровня эмоционального выгорания в качестве маркера успешности учебной деятельности можно считать требования федерального государственного образовательного стандарта (утвержден приказом Минобрнауки России от 29 июля 2020 г. № 839). Стандарт прямо требует от будущего психолога умения поддерживать свое здоровье на том уровне, который бы позволял вести полноценную социальную и профессиональную деятельность. Таким образом, низкий уровень

эмоционального выгорания является необходимым условием соблюдения требований стандарта и ведущим критерием готовности специалиста к профессиональной деятельности.

Для оценки успешности протекания учебной деятельности в настоящем исследовании будет использована методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко. Указанная методика позволяет определить не только общий показатель развития эмоционального выгорания, но и этап этого развития.

В итоге методический комплекс, примененный в исследовании, составили: методика репертуарных решеток Дж. Келли; опросник профессиональных представлений И. Е. Рогова; методика «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой; методика М. Куна и Т. Макпартленд «Кто я» в адаптации Т. В. Румянцевой; методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко; анкета определения профессиональных интересов.

Описание экспериментальной группы

При выборе экспериментальной группы принималось во внимание, что согласно образовательным стандартам высшего образования – бакалавриат по направлениям подготовки 37.03.01 Психология (приказ Минобрнауки России от 29 июля 2020 г. № 839) и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 122), лежащим в основе программ бакалавриата Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина по специальностям «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», «Психолог в социальной сфере», универсальные компетенции выпускников и индикаторы их достижения являются абсолютно идентичными. Общие профессиональные компетенции выпускников и индикаторы их достижения хотя и различаются в формулировках и областях применения, но сходны по смыслу. Для первого и второго курсов общие профессиональные компетенции отражаются в дисциплинах «Общая и экспериментальная психология», «Психология развития и возрастная психология», «Психологическая теория деятельности» и прочих, являющихся инвариантными для перечисленных выше специальностей. Вариативная часть

программ, содержащая требования профессиональных стандартов и отвечающая за формирование профессиональных компетенций, начинаются с третьего курса.

Исходя из целей исследования наиболее логичным является изучение уровней сформированности профессионально важных качеств в начале и в конце обучения, то есть у студентов первого и четвертого курсов. Вместе с тем ряд исследователей отмечает, что значительные изменения уклада жизни студентов на первом курсе ведут к существенным переменам в их восприятии будущей профессии. Следовательно, включение в исследование студентов первого курса несет риски получения недостоверных данных, связанные с трудностями адаптации к новым условиям. С учетом этого замечания, представляется целесообразным привлечение к исследованию студентов второго и четвертого курсов.

Таким образом, для целей исследования студентов второго курса, обучающихся по специальностям «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и «Психолог в социальной сфере», можно рассматривать как однородную группу и включать в состав эмпирической базы исследования без разделения.

На четвертом курсе экспериментальная группа состояла из студентов, обучающихся по специальности «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

В итоге экспериментальную базу исследования на констатирующем этапе составили 93 студента: из них 67 человек – студенты второго (72%) и 26 – четвертого (28%) курсов. Возраст участников составил от 18 до 26 лет. Из выборки 21% составили юноши, а 79% – девушки.

2.2. Анализ результатов эмпирического исследования профессионально важных качеств обучающихся

Результаты, полученные в ходе эмпирического исследования профессионально важных качеств, удобнее всего представить как данные о

формировании собственно качеств и их связи с успешностью учебно-профессиональной деятельности.

Исследование формирования профессиональной идентичности было выполнено в рамках модели этого феномена, предложенной J. Marcia, и с позиции «социального» подхода, впервые предложенного В. А. Петровским. В первом случае был проведен семантический анализ выделенных когнитивных конструктов. При этом учитывалось то значение, которое в оценочной матрице приписывалось специально введенному в список объектов элементу «Я». В случае положительной оценки для семантического анализа использовался эмерджентный полюс указанного конструкта. В противном случае рассматривался имплицитный полюс.

Все выбранные полюса конструктов были собраны в 94 смысловые группы, каждая из которых затем была отнесена к одной из стадий профессиональной идентичности [69, 115].

Таким образом, для этапа неопределенной, или диффузной, идентичности оказались характерны конструкты, отражающие отсутствие стремлений, целей, мечты, нежелание делать выбор и брать на себя обязательства.

Этап псевдоидентичности описывался конструктами, показывающими стремление к одобрению близкими людьми или обществом, конформизм. Кроме того, для этого этапа явно отмечалось отсутствие напряжения и переживания трудностей выбора.

Этап кризиса идентичности, напротив, выражается в напряженности, беспокойстве, связанном с собственным выбором. Для него также характерны неуверенность в сделанном выборе и готовность изменить свое профессиональное будущее.

Наконец, для этапа зрелой идентичности характерными оказались конструкты, описывающие активность, стремление преодолевать трудности, уверенность в собственном выборе.

В качестве проверки правильности вынесения суждения об этапе сформированности профессиональной идентичности использовался факторный

анализ выделенных конструктов на основе оценочной матрицы с использованием метода главных компонент. В случае, если выделялись 3 фактора, совпадающие с «большой тройкой» Ч. Осгуда, можно говорить о диффузной идентичности или псевдоидентичности.

Выделение более 3 факторов указывает на зрелую идентичность. К ней же относится случай, когда выделенные 3 фактора не совпадают с «большой тройкой».

Выделение 2 факторов с большой вероятностью указывает на кризис идентичности.

Полученные результаты такой классификации представлены в таблице 1. Для оценки значимости различий в результатах использован угловой критерий Фишера.

Таблица 1 – Распределение этапов формирования личностного компонента профессиональной идентичности

Этап формирования профессиональной идентичности	Студенты второго курса, %	Студенты четвертого курса, %	p
Диффузная идентичность	37	20	<0,05
Псевдоидентичность	34	25	>0,05
Кризис идентичности	14	16	>0,05
Зрелая идентичность	15	39	<0,05

Из результатов следует, что в начале обучения среди студентов доминирует диффузная идентичность и псевдоидентичность, то есть большинство из них выбрали свое направление обучения или под влиянием внешних факторов (престиж профессии, советы родителей и пр.), или имея очень поверхностное представление о профессии психолога. К концу обучения доля, приходящаяся на эти этапы формирования идентичности, сокращается, но все равно остается довольно значительной.

Одновременно в два раза возрастает доля студентов, обладающих зрелой профессиональной идентичностью, хотя и не достигает и 40%.

Для оценки формирования социального компонента предполагается рассмотреть положение Я-элементов относительно остальных элементов из

списка объектов в пространстве выделенных конструкторов. Прежде всего следует заметить, что в 94% случаев все элементы списка объектов образуют единый кластер. Таким образом, можно говорить о том, что используемый набор объектов действительно отражает представление обучающихся о профессиональной группе.

Для качественной оценки результатов были введены следующие метрики: Я-элемент находится в центре кластера, если расстояние от него до центра кластера не превышает среднеквадратичного расстояния элементов кластера от его центра. Я-элемент находится в кластере, если его расстояние от центра кластера не превышает расстояние от центра кластера до самого удаленного его элемента. В противном случае Я-элемент находится за пределами кластера. Такие расчеты были выполнены для элементов «Я» и «Я через 5 лет». Итоговые данные представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Расположение Я-элементов репертуарной решетки

Положение Я-элемента относительно кластера	Доля элемента «Я»		Доля элемента «Я через 5 лет»	
	Студенты второго курса, %	Студенты четвертого курса, %	Студенты второго курса, %	Студенты четвертого курса, %
В середине кластера	48	45	51	63
В кластере	12	21	21	16
За пределами кластера	40	34	28	21

Расчет значимости различий между студентами второго и четвертого курсов, выполненный с помощью углового критерия Фишера, показал, что различия в долях всех выделенных групп не являются значимыми.

Расчет корреляции между показателями личностной идентичности и положением Я-элементов также не показал наличие зависимости. Значение V критерия Крамера, по которому определялось наличие зависимости, колеблется в интервале от 0,31 до 0,34.

Однако обращает на себя внимание взаимное расположение Я-элементов. Поскольку по определению эти элементы связаны показателем времени, их взаимное расположение можно считать вектором, указывающим направление

ориентации по отношению к представляемой профессиональной группе. Можно говорить о центростремительной ориентации в том случае, если элемент «Я через 5 лет» находится значительно ближе к центру кластера, чем элемент «Я». При этом элемент «Я» всегда находится за пределами кластера, а элемент «Я через 5 лет» в большинстве случаев в пределах кластера.

Центробежной ориентацией можно считать тот случай, когда элемент «Я через 5 лет» находится значительно дальше от центра кластера, чем элемент «Я». При этом элемент «Я» всегда находится внутри кластера, часто в его центре, а элемент «Я через 5 лет» – всегда за пределами кластера.

Наконец, если элементы «Я» и «Я через 5 лет» находятся на одинаковом расстоянии от центра кластера, то такое направление можно назвать стабильным. Необходимо отметить, что во всех случаях стабильной ориентации оба Я-элемента находятся в центре кластера.

С учетом этой интерпретации полученного результата V-критерий Крамера достигает значения 0,67, что говорит о наличии сильной связи между личностным и социальным компонентами профессиональной идентичности. Если говорить о соответствии ориентации вектора Я-элементов в пространстве конструкторов этапам развития личностного компонента идентичности, то можно заметить, что стабильная ориентация соответствует, в основном, зрелой идентичности и псевдоидентичности. Центростремительная интеграция соответствует, главным образом, псевдоидентичности и диффузной идентичности. Центробежная ориентация (дезинтеграция) практически полностью совпадает с этапом кризиса идентичности. Точные данные о взаимном распределении развития личностного компонента профессиональной идентичности и ориентации Я-элементов представлены в таблице 3. Поскольку в данном случае интерес вызывает именно взаимное распределение, данные представлены суммарно, без разбиения на второй и четвертый год обучения.

Таблица 3 – Распределение этапов формирования личностного компонента профессиональной идентичности и ориентации Я-элементов, %

Этап формирования личностного компонента профессиональной идентичности	Ориентация Я-элементов		
	Центростремительная	Центрбежная	Стабильная
Диффузная идентичность	30	2	6
Псевдоидентичность	12	3	15
Кризис идентичности	0	11	3
Зрелая идентичность	2	2	14

Подводя итог исследованию развития профессиональной идентичности, можно отметить следующее. Результаты, описывающие формирование личностного компонента профессиональной идентичности, согласуются с результатами аналогичных эмпирических исследований, описанных в параграфе 1.2. Разработана методика обработки данных, полученных с помощью репертуарных решеток Дж. Келли. Показано, что данная методика позволяет эффективно определять степень развития социального компонента профессиональной идентичности. Кроме того, удалось обнаружить связь между личностным и социальным компонентами профессиональной идентичности.

Данные исследования профессиональных представлений, выполненного в модели Е. И. Рогова, представлены на рисунках 2 и 3.

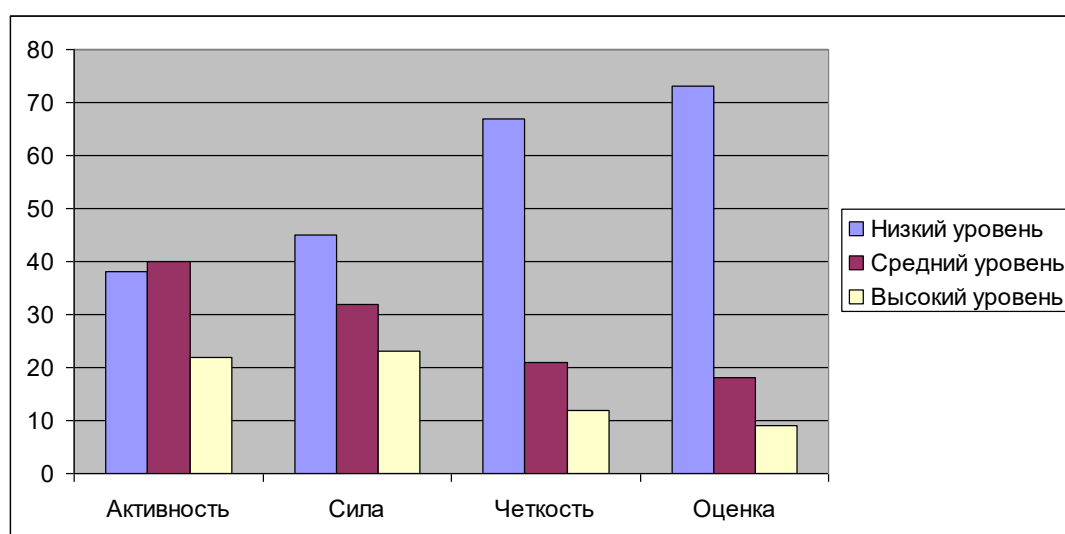


Рисунок 2 – Распределение уровней формирования профессиональных представлений у студентов второго курса

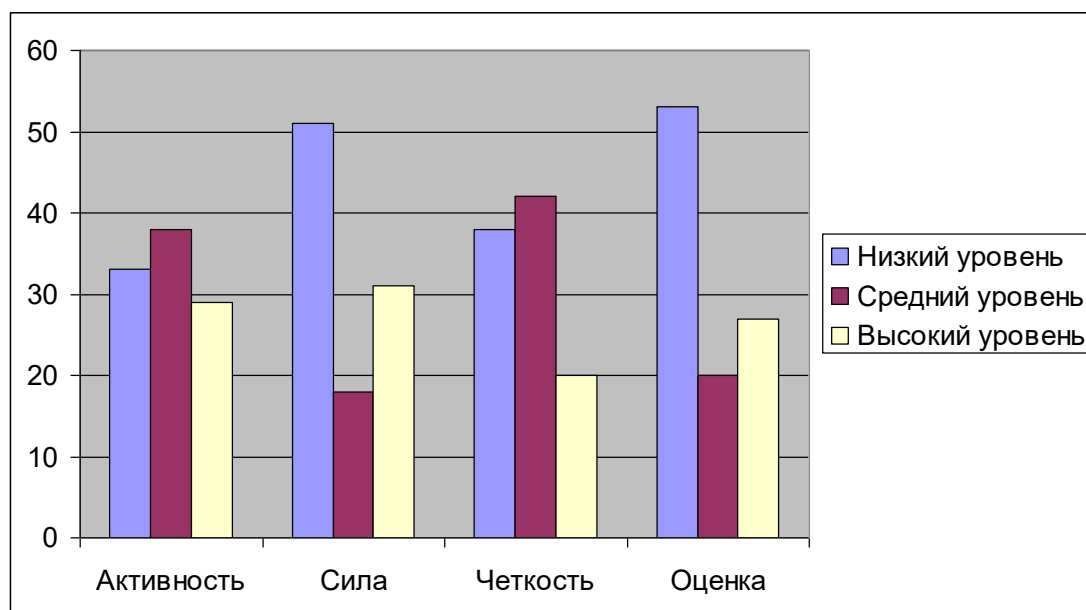


Рисунок 3 – Распределение уровней формирования профессиональных представлений у студентов четвертого курса

Как видно из диаграмм на рисунках 2 и 3, на втором курсе у студентов преобладает низкий уровень профессиональных представлений. Для факторов четкости и оценки низкий уровень составляет более 60 и 70% соответственно. Возможно, это объясняется недостаточным на тот момент объемом знаний об области профессиональной деятельности.

На диаграмме рисунка 2 видно, что количество студентов, демонстрирующих средний и высокий уровни каждого из факторов профессиональных представлений, к четвертому курсу заметно возрастает. Особенно сильно это изменение проявляется для факторов четкости и активности.

В таблице 4 отражено сравнение средних показателей развития каждого из компонентов и статистическая значимость полученных различий по t-критерию Стьюдента.

Таблица 4 – Сравнение средних значений факторов профессиональных представлений*

Фактор	Студенты второго курса M±m	Студенты четвертого курса M±m	p
Активность	3,7±0,2	3,9±0,3	> 0,05
Сила	3,6±0,2	3,6±0,3	> 0,05
Четкость	2,9±0,1	3,6±0,2	< 0,05
Оценка	2,7±0,1	3,5±0,2	< 0,05

* *Примечание:* Здесь и далее в таблицах: M – средняя арифметическая; m – ошибка средней; p – вероятность ошибки.

Как можно видеть из представленных данных, уровень фактора активности практически не изменился. Поскольку данный фактор описывает экстраверсивность субъекта по отношению к деятельности, его готовность кооперироваться с коллегами ради достижения желаемого результата, можно сказать, что отсутствие развития в этом аспекте в процессе обучения вызвано, очевидно, недостаточным количеством практической коллективной деятельности.

Для факторов четкости и оценки, как уже отмечалось ранее, на диаграммах на рисунках 2 и 3 хорошо виден рост уровня, что подтверждается значимостью различия средних показателей по критерию Стьюдента. Можно предположить, что этот рост вызван получением достаточного количества знаний об области профессиональной деятельности, что сделало представления о ней более конкретными и позволило сформировать собственное отношение к различным ее аспектам.

Отдельного упоминания заслуживает фактор силы. Как видно из таблицы 4, его уровень практически не изменился. В то же время на диаграмме на рисунке 2 видно, что очень сильно поменялась структура фактора. Количество студентов со средним уровнем значительно уменьшилось. При этом возросло количество студентов как с высоким уровнем фактора, так и с низким. Возможное объяснение этому состоит в самом определении фактора силы. В этот фактор объединяют способности прилагать целенаправленное усилие к достижению поставленных учебно-профессиональных целей. Несомненно, что существенную роль здесь играют мотивы осуществления деятельности. Таким образом, по мере обучения у части студентов появляется выраженная профессиональная мотивация, что объясняет увеличение группы с высоким показателем фактора. Другая часть студентов профессиональных мотивов не приобретает. Вместе с тем разрушаются внешние мотивы, основанные на престиже профессии, мнении референтной группы и пр. Это объясняет увеличение группы с низким показателем фактора

силы. Аналогичное изменение энергетического уровня психических состояний и мотивов студентов отмечается и в других эмпирических исследованиях [26, 30].

Таким образом, видно, что формирование профессиональных представлений в ходе обучения в вузе происходит неравномерно. Основное повышение уровня приходится на факторы четкости и оценки и связано с получением достаточного количества профессиональных знаний. Фактор активности практически не развивается. Это происходит, скорее всего, по причине небольшого количества самостоятельных и групповых задач, связанных с профессиональной деятельностью.

Исследование формирования профессиональных интересов, как уже отмечалось в параграфе 2.1, было проведено в рамках модели, предусматривающей три уровня формирования: диффузный, сущностный и зрелый профессиональный интерес. Распределение уровней представлено в таблице 5. Как следует из таблицы, на начальных этапах обучения треть студентов показывает низкий уровень профессионального интереса. Высокий уровень демонстрируют только 25% студентов. К концу обучения доля студентов с низким уровнем профессионального интереса сокращается до 26%, а с высоким, наоборот, вырастает до 26%. Вместе с тем статистическая обработка этих данных по критерию Фишера показывает, что данные различия не являются значимыми.

Таблица 5 – Распределение уровней формирования профессионального интереса

Уровни формирования профессионального интереса	Студенты второго курса, %	Студенты четвертого курса, %	p
Диффузный	34	26	>0,05
Сущностный	41	38	>0,05
Зрелый профессиональный интерес	25	36	>0,05

Следует также заметить, что полученные результаты согласуются с результатами других эмпирических исследований формирования профессиональных интересов у студентов [172, 184]. Таким образом, даже при отсутствии статистической значимости различий между уровнями профессионального интереса у студентов в начале и в конце обучения есть

основания утверждать, что формирование профессионального интереса происходит. Наряду с этим темпы его невысоки, и это дает основание рассматривать профессиональный интерес как одну из важнейших целей будущей программы психолого-педагогического сопровождения.

Методика, использованная для исследования саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, предусматривает получение дифференциальных оценок нескольких компонентов саморегуляции [104]. Выделяются компоненты: планирования, моделирования, программирования и оценки результатов.

Планирование в данном случае отражает способности целеполагания. Выбранные цели являются реалистичными, обладают иерархией, детальностью и устойчивостью.

Показатель моделирования говорит о том, насколько полно и точно субъект может учесть конкретные условия деятельности.

Показатель программирования отражает, насколько быстро, полно и гибко может быть построена необходимая последовательность оперативных действий с учетом текущих условий деятельности.

Наконец, оценка результата показывает, насколько точно и адекватно субъект оценивает результаты своей деятельности и собственные действия, их вклад в достижение полученного результата.

Средние значения по указанным компонентам представлены в таблице 6. Статистическая значимость различия была оценена по t-критерию Стьюдента.

Таблица 6 – Средние показатели компонентов саморегуляции

Компонент саморегуляции	Студенты второго курса M±m	Студенты четвертого курса M±m	p
Планирование	4,7±0,2	5,1±0,2	>0,05
Моделирование	6,0±0,3	6,5±0,3	>0,05
Программирование	5,6±0,2	5,9±0,3	>0,05
Оценка результата	4,3±0,2	5,4±0,2	<0,05

Как видно из представленных данных, усредненные значения показывают на отсутствие значимых изменений в уровне саморегуляции, за исключением компонента оценки результата. В последнем случае имеет место статистически

значимое изменение уровня компонента в процессе обучения. Вместе с тем и начальный (4,3), и конечный (5,4) показатели относятся к среднему уровню оценки результата.

Доминирующий стиль саморегуляции, определенный по средним оценкам компонентов, является оперативным стилем с гибким учетом значимых условий деятельности. В этом случае относительно низкое развитие планирования компенсируется высокими уровнями моделирования и программирования. В отношении студентов-психологов это позволяет очень хорошо ориентироваться в конкретных учебных заданиях, быстро находить верный путь решения, особенно в заданиях репродуктивного уровня. Наряду с этим низкий уровень планирования препятствует осознанию целей обучения в полной мере. Поставленные цели часто не реалистичны, не обладают достаточной детализацией и устойчивостью во времени. Однако это лишь общая характеристика выборки. Распределение индивидуальных стилей саморегуляции показано в таблице 7.

Таблица 7 – Распределение стилей саморегуляции деятельности среди студентов

Стили саморегуляции	Студенты второго курса, %	Студенты четвертого курса, %
Автономный организованный	22	25
Автономный контрольно-корректирующий	5	3
Оперативный гибко учитывающий значимые условия деятельности	38	36
Оперативный с гибким построением программы действий	26	23
Устойчивый	9	13

Указанные в таблице стили саморегуляции имеют следующие характеристики.

Автономный организованный стиль отличается высоким уровнем планирования, который компенсирует низкие уровни других компонентов, чаще всего моделирования и оценки результатов. В этом случае цели, поставленные студентами, отличаются реалистичностью, детальностью и проработанными альтернативными планами их достижения в зависимости от конкретных обстоятельств.

Автономный контрольно-корректирующий стиль в учебно-профессиональной деятельности компенсирует недостаток моделирования и программирования точностью и оперативностью оценки результата.

Оперативный стиль, гибко учитывающий значимые условия деятельности выделяется развитым компонентом моделирования, который компенсирует недостаточный уровень планирования. В случае со студентами-психологами это позволяет очень хорошо ориентироваться в конкретных учебных заданиях, быстро находить верный путь решения, особенно в заданиях репродуктивного уровня. Вместе с тем низкий уровень планирования препятствует осознанию целей обучения в полной мере. Поставленные цели часто не реалистичны, не обладают достаточной детализацией и устойчивостью во времени.

Аналогичной характеристикой обладает и оперативный стиль с гибким построением программы действий, с той лишь разницей, что компенсация происходит за счет компонента программирования, а не моделирования.

Устойчивый стиль саморегуляции отличается высоким уровнем сразу двух компонентов – планирования и оценки результата. Этот стиль характеризует способность ставить реалистичные, детализированные цели и добиваться точного их достижения.

Как видно из таблицы 7, распределение стилей саморегуляции практически не изменяется в процессе обучения. Это означает, что стиль саморегуляции, скорее всего, является личностной характеристикой, и в ходе обучения происходит повышение уровней отдельных его компонентов, при этом не изменяя их соотношения.

Последним из профессионально важных качеств, вошедших в данное исследование, является профессиональная самооценка. Как уже отмечалось в предыдущем параграфе, для целей исследования важны как качественные характеристики самооценки – уровень и адекватность, так и содержательные – набор личностных качеств, которые должны присутствовать у психолога-профессионала.

Что касается содержательных характеристик, то их удалось объединить в 10 групп: активность, коммуникабельность, эмпатия, забота, толерантность, сдержанность, методичность, дисциплинированность, ответственность и рефлексивность. При этом абсолютное большинство студентов выделили 5 из них: эмпатия, толерантность, сдержанность, методичность и коммуникабельность.

По мнению студентов, начинающих обучение, наименее развитыми у них являются такие качества, как сдержанность и дисциплинированность. В то же время студенты, заканчивающие обучение, выделяют как наименее развитые качества активность и толерантность.

В качестве наиболее развитых студенты чаще всего отмечали заботливость, ответственность, рефлексивность. При этом различия между начинающими и заканчивающими обучение практически не наблюдалось.

Полученные результаты в части содержательных характеристик самооценки студентов-психологов согласуются с результатами других эмпирических исследований [37, 124]. Выделение одних и тех же категорий при анализе собственных качеств в начале и в конце обучения говорит о том, что критерии, используемые для самооценки, в процессе обучения практически не изменяются. Вместе с тем различия в наименее развитых личностных качествах, которыми, по мнению студентов, должен обладать психолог-профессионал, могут говорить об изменении представлений о профессии и оценки собственных качеств. Показатели уровня самооценки представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Распределение уровней самооценки

Уровень самооценки	Студенты второго курса, %	Студенты четвертого курса, %
Высокая	35	28
Средняя	57	72
Низкая	8	

Представленные результаты показывают, что распределение уровня самооценки в процессе обучения практически не изменяется. Статистически значимых различий между студентами второго и четвертого курса выявить не удалось.

Показатели адекватности самооценки представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Распределение показателя адекватности самооценки

Адекватность самооценки	Студенты второго курса, %	Студенты четвертого курса, %	p
Неадекватно завышенная	35	19	<0,05
Адекватная	53	65	>0,05
Неустойчивая	12	16	>0,05

Как видно из представленных результатов, половина студентов, начинающая обучение, имеют адекватную самооценку. К окончанию обучения это количество увеличивается до 65%. Число же студентов, имеющих неадекватно завышенную самооценку, напротив, снижается почти в два раза. Это различие является статистически значимым по критерию Фишера. Количество студентов, имеющих неустойчивую самооценку, в процессе обучения практически не изменяется.

Таким образом, анализ изменения содержательных и качественных характеристик самооценки студентов в процессе обучения говорит о некоторых заметных изменениях, а значит, и о формировании способности к рефлексии. Вместе с тем у почти пятой части студентов к концу обучения сохраняется неадекватная самооценка, что является существенным резервом для повышения эффективности обучения.

Как уже отмечалось в параграфе 2.1, для определения успешности учебно-профессиональной деятельности в настоящем исследовании был использован такой показатель, как уровень эмоционального выгорания, определенный по методике В. В. Бойко. Обнаружено, что около трети студентов как младших, так и старших курсов имеют низкий уровень развития выгорания. В контексте исследования это означает, что данная группа студентов успешна в учебно-профессиональной деятельности: не имеет особенных трудностей в коммуникации с преподавателями и однокурсниками, относительно легко осваивает материал. Ход обучения соответствует их представлению о траектории профессионального развития и совпадает с индивидуальными целями.

Вместе с тем почти две трети студентов демонстрируют средний уровень развития эмоционального выгорания. Это означает, что в процессе учебно-профессиональной деятельности у них возникают отдельные затруднения, повышающие напряжение и снижающие удовлетворенность деятельностью. Характер этих затруднений можно будет определить далее, сопоставив данные методики В. В. Бойко с данными о формировании профессионально важных качеств.

Кроме того, в выборке отмечены единичные случаи высокого уровня развития эмоционального выгорания. Подробные данные о распределении уровня эмоционального выгорания представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Распределение уровней эмоционального выгорания

Уровень развития эмоционального выгорания	Студенты второго курса, %	Студенты четвертого курса, %
Низкий	31	36
Средний	66	60
Высокий	3	4

Как видно по данным таблицы, частота появления того или иного уровня эмоционального выгорания у студентов младших и старших курсов различается несущественно. Хотя для старших курсов характерно снижение общего уровня выгорания, это различие не является статистически значимым.

2.3. Изучение взаимосвязей между изучаемыми профессионально важными качествами будущих педагогов-психологов

На следующем этапе эмпирической части исследования был проведен множественный корреляционный анализ между показателями всех исследуемых качеств, что позволило эмпирически подтвердить комплексный характер формирования изучаемых профессионально важных качеств. Наше основное предположение здесь заключалось в том, что профессионально важные качества связаны друг с другом и, таким образом, образуют комплекс. В этом случае в эмпирических данных будут присутствовать корреляционные связи между изучаемыми профессионально важными качествами.

Особый интерес в контексте данного исследования представляет соотношение развития эмоционального выгорания с уровнем профессионально важных качеств. Для рассмотрения связи между этими показателями в качестве индикатора уровня выгорания использовался средний балл по методике В. В. Бойко.

Сравнение развития эмоционального выгорания групп студентов с различным уровнем профессиональной идентичности показало, что менее всего выгорание выражено у группы со зрелой идентичностью. Средний показатель по ней составил 104 балла. Далее следуют группа псевдоидентичности – 143 балла и группа диффузной идентичности – 171 балл. Самый высокий показатель у группы с кризисом идентичности – 196 баллов. Расчет t-критерия Стьюдента показал значимость различия между группой зрелой идентичности и группами диффузной идентичности и кризиса идентичности ($t_{ст} = 3,27$; $p = 0,005$ и $t_{ст} = 3,89$; $p = 0,001$ соответственно). Также обнаружено различие между группой псевдоидентичности и группой кризиса идентичности ($t_{ст} = 2,93$; $p = 0,01$).

Для определения связи между развитием эмоционального выгорания и компонентов профессиональных представлений был рассчитан коэффициент корреляции Пирсона. Оказалось, что для компонента активности он составляет -0,29, для компонента силы -0,45, для компонента четкости -0,21 и для компонента оценки -0,63. Поскольку все коэффициенты оказались отрицательными, можно констатировать, что существует обратная связь между уровнем профессиональных представлений и эмоциональным выгоранием. Наиболее значимо эта связь проявляется между выгоранием и компонентами силы и оценки.

Следующим профессионально важным качеством, рассматриваемым в рамках исследования, является профессиональный интерес. Как уже отмечалось, в используемой модели выделяются три стадии развития этого качества: диффузный интерес, сущностный интерес и зрелый интерес. Группа студентов, для которой характерна стадия диффузного интереса, имеет средний показатель эмоционального выгорания в 182 балла. Для группы с сущностной стадией

развития профессионального интереса средний балл составляет 165. Наконец, группа, демонстрирующая зрелый профессиональный интерес, имеет средний показатель выгорания 117. Расчет t-критерия Стьюдента показывает, что имеется статистически значимое различие между группой со зрелым профессиональным интересом и группами с сущностной и диффузной стадиями развития интереса ($t_{ст} = 3,04$; $p = 0,005$ и $t_{ст} = 3,63$; $p = 0,001$ соответственно). Различие между уровнями выгорания групп с диффузной и сущностной стадиями развития профессионального интереса хотя и очевидно, но не является значимым. Возможно, причина этого в том, что группа сущностной стадии является разнородной и объединяет в себе несколько подгрупп. На это указывает высокая дисперсия результатов. Однако изучение этого момента выходит за рамки настоящего исследования.

Анализ данных распределения уровня эмоционального выгорания совместно с данными об индивидуальном стиле саморегуляции деятельности проводился с позиции как стилей саморегуляции, так и отдельных компонентов стиля. Поскольку проведенное ранее исследование стилей саморегуляции и их компонентов не выявило значимых различий между студентами младших и старших курсов, настоящий анализ выполнен на общей выборке.

Для подтверждения различий уровня выгорания между группами различных стилей саморегуляции был применен U-критерий Манна – Уитни. Расчет критерия проводился для всех стилей, кроме автономного контрольно-корректирующего. Последний стиль не анализировался по причине малой численности.

Расчет U-коэффициента Манна – Уитни показал, что значимых различий уровня выгорания между стилями саморегуляции деятельности нет. Это согласуется с другими эмпирическими исследованиями, показывающими, что ни один из стилей не обладает значимыми преимуществами в эффективности осуществления деятельности.

Кроме анализа различий уровня выгорания между стилями саморегуляции, был проведен корреляционный анализ связи выгорания с развитием отдельных

компонентов стилей саморегуляции: планирования, моделирования, программирования и оценки результата. Для них получены следующие значения коэффициента корреляции Пирсона: -0,19; -0,13; -0,21 и -0,34 соответственно. Как видим, все коэффициенты отрицательны, что говорит об обратной зависимости выгорания и саморегуляции, однако сколько-нибудь сильная связь между показателями отсутствует. Это можно объяснить компенсаторным отношением между компонентами.

Наконец, рассмотрение возможной связи эмоционального выгорания с самооценкой как показателем профессиональной рефлексии проводилось в разрезе как уровня самооценки, так и ее адекватности. Как и в случае с индивидуальными стилями саморегуляции деятельности, из-за отсутствия значимых различий между показателями выборок студентов старших и младших курсов анализ наличия связи проводился на общей выборке.

Анализ различий между уровнями эмоционального выгорания студентов с высоким и средним уровнями самооценки проводился с помощью t-критерия Стьюдента. Полученное значение $t_{ст} = 1,27$ соответствует $p > 0,05$. Значит, разница в средних показателях уровня выгорания для студентов с высоким и средним уровнями оценки (137 и 162 соответственно) не является значимой. Показатель группы с низкой самооценкой по причине малочисленности не анализировался.

Иная картина складывается при анализе различий между средними показателями выгорания для групп с адекватной, неадекватно завышенной и неустойчивой самооценкой. Для первой группы среднее значение выгорания составило 125 баллов, для второй и третьей – 170 и 189 баллов соответственно. Расчет t-коэффициента Стьюдента показал значимые различия в обоих случаях $t_{ст} = 1,93$ и $t_{ст} = 2,18$, что соответствует $p = 0,05$.

Таким образом, установлена связь между уровнем эмоционального выгорания и адекватностью самооценки. Наименьший уровень выгорания соответствует адекватной самооценке. Неадекватно завышенная и неустойчивая самооценка имеет более высокий уровень выгорания.

Отдельным вопросом анализа полученных данных становится поиск статистических связей между профессионально важными качествами. Они показаны в таблице 11. При этом для оценки связи между профессиональной идентичностью, профессиональным интересом, стилем саморегуляции и самооценкой применялся метод косвенной корреляционной связи для таблиц сопряженности χ^2 критерий Пирсона. Для оценки связи перечисленных качеств с компонентами профессиональных представлений использовался непараметрический критерий Краскела – Уоллиса.

Таблица 11 – Связи между уровнями профессионально важных качеств

	Профессиональная идентичность	Профессиональный интерес	Профессиональные представления				Стиль саморегуляции	Самооценка
			Активность	Сила	Четкость	Оценка		
Для студентов второго курса								
Профессиональная идентичность		24,85**	2,10	1,23	1,94	1,09	19,14	10,72
Профессиональный интерес			3,23	1,02	1,83	2,92	9,76	6,33
Стиль саморегуляции			5,64	4,32	7,27	4,43		12,28
Самооценка			1,28	1,87	2,05	1,76		
Для студентов четвертого курса								
Профессиональная идентичность		29,02**	8,24*	6,84	7,93*	6,64	14,91	15,47*
Профессиональный интерес			7,21*	4,37	5,83	4,85	12,38	12,39*
Стиль саморегуляции			3,55	5,23	5,39	7,02		10,46
Самооценка			6,39*	5,98	3,72	4,87		

*Примечание:** при уровне значимости $p < 0,05$; ** при $p < 0,01$

По таблице 11 мы видим, что для студентов второго курса характерна только связь между профессиональной идентичностью и профессиональным интересом. В то же время у студентов четвертого курса видны связи между всеми профессионально важными качествами, за исключением стиля саморегуляции. Это позволяет эмпирически подтвердить комплексный характер перечисленных качеств – их формирование происходит взаимообусловленно и совместно. Возможно, опережающее развитие одного из качеств является фактором развития остальных. Но этот вопрос выходит за рамки настоящего исследования.

Для определения общих тенденций распределения уровней развития профессионально важных качеств в совокупной выборке, включающей студентов второго и четвертого курсов, был проведен кластерный анализ по методу полной связи. В качестве метрики использовалось простое евклидово расстояние. Для построения дерева кластеров применялось программное обеспечение MS Excel 2003 со специально разработанной программой на VBA.

Для анализа были выбраны следующие переменные: профессиональная идентичность, профессиональный интерес, индивидуальный стиль саморегуляции и самооценка. Поскольку в первичном анализе компоненты профессиональных представлений показали значительную неоднородность, они были включены в анализ в качестве отдельных переменных. Таким образом, кластерный анализ выполнялся по 8 переменным.

В результате удалось выделить 4 кластера. Наиболее показательной выглядит проекция полученных кластеров на плоскость «Четкость – Оценка» профессиональных представлений. Проекция представлена на рисунке 4. Кластеры обозначены на рисунке в виде эллипсов. Центры эллипсов совпадают со средним значением переменной для кластера. Поскольку значения переменных для каждого испытуемого являются целыми величинами, в качестве размера кластера используется величина среднеквадратического отклонения.

Полностью показатели кластеров представлены в таблице 12. Для профессиональной идентичности, профессионального интереса и профессиональной самооценки в таблице указано количество испытуемых, имеющих тот или иной уровень качеств. Для профессиональных представлений и индивидуального стиля саморегуляции указан показатель, характеризующий геометрический центр кластера.



Рисунок 4 – Схема расположения кластеров на плоскости «Четкость – Оценка»

Таблица 12 – Распределение уровней профессионально важных качеств в совокупной выборке

Параметр		Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4
Количество обучающихся		13	10	41	29
Профессиональная идентичность (кол-во)	Диффузная			13	23
	Преждевременная			23	4
	Кризис идентичности		10	1	2
	Зрелая	13		4	
Профессиональные представления	Активность	4,7	3	4,1	3,2
	Сила	4,5	2,7	3,8	3,3
	Четкость	4,1	4,3	2,6	2,9
	Оценка	4,2	1,8	3,1	2,8
Профессиональный интерес (кол-во)	Зрелый	12	2	8	4
	Сущностный	1	7	23	7
	Диффузный		1	10	18
Индивидуальный стиль саморегуляции		5,3	5,8	5,4	4,9
Профессиональная самооценка (кол-во)	Неадекватно завышенная			13	16
	Адекватная	13	3	27	9
	Неустойчивая		7	1	4

Как следует из таблицы, в кластер 1 попали только 13,98% студентов со зрелой профессиональной идентичностью, зрелым профессиональным интересом, адекватной профессиональной самооценкой. Показатели всех компонентов

профессиональных представлений в этом кластере значительно выше средних по выборке.

Кластер 2 составляет 10,75% от всего числа студентов и характеризуется кризисом профессиональной идентичности, преимущественно сущностным профессиональным интересом, неустойчивой профессиональной самооценкой. В профессиональных представлениях показатели компонентов сильно различаются. Высокий показатель четкости сочетается с очень низким показателем оценки. Показатели силы и активности лишь немного ниже среднего уровня.

Кластер 3 составляет 44,09% от выборки и включает студентов со смешанной, преимущественно с преждевременной профессиональной идентичностью, сущностным профессиональным интересом и адекватной профессиональной самооценкой. В профессиональных представлениях выше среднего значения находятся уровни активности и силы. Показатели оценки и четкости, напротив, ниже среднего по выборке.

Кластер 4 составляет 31,18% от выборки и состоит из студентов, главным образом, с диффузными профессиональной идентичностью и профессиональным интересом. Большинство имеет неадекватно завышенную самооценку. Все показатели профессиональных представлений соответствуют средним по выборке.

Таким образом, результаты кластерного анализа свидетельствуют о том, что:

- у большинства студентов (86%) недостаточный уровень развития профессионально важных качеств;
- распределение по кластерам в значительной степени повторяет распределение по профессиональной идентичности;
- средний показатель индивидуального стиля саморегуляции практически не различается между кластерами.

Выводы по второй главе

На основании данных эмпирического исследования, описанного во второй главе, можно сделать следующие выводы:

1. На начальном этапе обучения лишь небольшое число студентов демонстрируют средние и высокие уровни развития выбранных для исследования качеств. Из этого следует, что начало формирования и развития этих качеств совпадает с началом обучения в вузе.

2. Частные результаты по уровню развития профессиональной идентичности позволяют говорить о качественном росте и тесной связи между личностным и социальным компонентами. Это особенно важно, учитывая то, что развитие социального компонента профессиональной идентичности происходит фактически без погружения в профессиональную среду.

3. Частные результаты по уровню развития профессионального интереса также показывают качественный рост за период обучения. В совокупности с изменениями профессиональной идентичности это говорит о становлении личностного отношения к осваиваемой профессии.

4. Для профессиональных представлений также зафиксирован рост развития как когнитивных компонентов, так и определяющих отношение обучающегося к будущей профессиональной деятельности. Вместе с тем для компонентов, отвечающих за отношение субъекта к элементам профессиональной деятельности, обнаружено «расслоение», указывающее, скорее всего, на накопление негативных переживаний.

5. Итак, в процессе обучения профессионально важные качества претерпевают некоторые изменения. Это говорит о том, что в образовательной среде вуза можно влиять на развитие психологической готовности обучающихся к профессиональной деятельности, однако, как показало большинство данных, эти изменения недостаточны для полноценной готовности к профессиональной деятельности.

6. Полученные результаты хорошо согласуются с данными других эмпирических исследований, что свидетельствует об адекватности подобранного

методического комплекса, который позволяет дать развернутую оценку и общему развитию профессионально важных качеств, и их отдельным компонентам.

7. Сопоставление данных о развитии профессионально важных качеств с уровнем субъективной успешности в учебно-профессиональной деятельности показало, что между этими величинами есть взаимосвязь. Это дает основания предположить, что, создавая условия для интенсивного развития качеств, можно влиять и на успешность обучения.

8. Наконец, результаты исследования развития показывают, что, несмотря на все положительные изменения, уровень развития профессионально важных качеств к концу обучения остается недостаточно высоким. Это указывает на наличие значительных резервов для развития компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности в процессе профессионального обучения.

9. Дополнительно обнаружена статистическая связь между уровнями сформированности профессиональной идентичности, профессиональных представлений, профессионального интереса и самооценки. Эта связь усиливается по мере обучения.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показывает, с одной стороны, возможность, а с другой – необходимость разработки дополнительных психологических технологий, направленных на интенсивное и целенаправленное развитие профессионально важных качеств.

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

3.1. Описание и методическое обоснование программы психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов

Цель представленной части исследования: разработка и апробация программы, направленной на формирование комплекса профессионально важных качеств студентов.

Ставились задачи: создание в рамках программы специальных условий, способствующих формированию профессиональной идентичности, профессиональных представлений и профессионального интереса, возникновению устойчивой адекватной профессиональной самооценки, выработке индивидуального стиля саморегуляции профессиональной деятельности; оценка эффективности программы в контрольном эксперименте.

Как было показано в предыдущих главах, некоторые личностные качества, формирующиеся в период учебно-профессиональной деятельности, могут иметь значительное влияние как на успешность вхождения в будущую профессиональную деятельность, так и на эффективность текущей, учебно-профессиональной деятельности. С учетом этого создание специальных условий целенаправленного формирования указанных качеств позволит одновременно интенсифицировать процесс обучения и увеличить профессиональную готовность выпускников вуза.

Таким образом, целью программы психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов является создание условий для оптимального формирования таких качеств, как профессиональная идентичность, профессиональные представления,

профессиональный интерес, саморегуляция профессиональной деятельности и профессиональная самооценка. Общая схема условий формирования профессионально важных качеств, использованная для разработки программы психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов, представлена на рисунке 5.

В процессе обучения в вузе профессиональная идентичность студента претерпевает ряд качественных изменений. Основой этого преобразования становится возрастной кризис юности, целью которого является переход к профессиональной деятельности. Иначе говоря, речь идет о формировании психологической готовности к решению профессиональных задач.

В плане профессионального развития такой переход выливается в нормативный кризис, вызванный разностью наличного и необходимого в отношении будущей профессии. В качестве наличного у студента выступают лишь отдельные знания о некоторых аспектах будущей деятельности. Эти знания отличаются не только фрагментарностью, но и часто противоречивым или несформированным отношением к ним.

Приобретение и упорядочивание знаний неизбежно вызовет конфликт их общей эмоциональной оценки. Кроме построения системы иерархии отношений, способной преодолеть этот конфликт, обучающийся должен будет освоить новую для себя социальную роль. Наконец, потребуются осознание себя как члена профессионального сообщества.

Профессиональная идентичность в этом отношении выступает как интегративное образование, позволяющее совместить все указанные аспекты перехода к профессионализму. В ходе нормативного кризиса она претерпевает качественный переход от псевдоидентичности, сформированной оценками и ожиданиями других, через диффузную стадию к зрелой, или подлинной, идентичности [158, 168].

Поскольку ранее уже были выделены три относительно независимых аспекта рассмотрения проблем идентичности, сопровождение ее формирования также логично рассматривать в русле этих трех направлений.



Рисунок 5 – Схема формирования профессионально важных качеств

Первым направлением является проблема принятия новой социальной роли – роли профессионала [202]. В контексте переживания уникальности своего бытия обучающемуся необходимо найти собственный идеал Профессионала, который бы описывался в пространстве собственных личностных качеств. Положительное разрешение этого позволит осуществлять проекции своего реального и идеального «Я» на конкретные ситуации, выстроить непротиворечивые ценностно-мотивационные отношения к своей деятельности.

Вторым направлением развития идентичности является формирование отношения к профессии и отдельным ее проявлениям сквозь призму собственных ценностных ориентаций. Важно, что полученная система должна быть всеобъемлющей и непротиворечивой. Кроме того, она должна в полной мере отвечать подлинно переживаемым ценностям личности.

Наконец, третье направление включает в себя формирование отношения к профессиональному сообществу. Это означает согласование ценностных норм и отношений сообщества с собственной ценностно-мотивационной сферой, определение границ собственной профессиональной компетенции в рамках профессиональных групп, усвоение форм и сущности профессиональных взаимодействий.

Формирование профессиональной идентичности во всех указанных аспектах целесообразно проводить в виде тренингов, уделяя особое внимание собственной активности обучающихся [12, 27, 100, 154, 156]. В занятиях могут применяться как методики, построенные на базе ролевых игр, упражнений театральной педагогики, групповых обсуждений, так и специфические упражнения, применяемые в различных психологических школах [165, 181].

Подход к формированию профессиональных представлений, применяемый в проектировании психолого-педагогического сопровождения, продиктован данными теоретического исследования, описанными в главе 1, и результатами констатирующего эксперимента, которые описаны в параграфе 2.2. Рассматривая профессиональные представления с помощью модели Е. И. Рогова, нетрудно заметить, что особого внимания требуют компоненты Силы и Оценки.

Компонент Оценки отражает личностное отношение к объектам пространства профессии. Как показывают эмпирические исследования, уровень этого компонента на начальных курсах обучения довольно низкий. В процессе обучения он практически не изменяется. Вместе с тем именно этот компонент обнаружил наибольшую связь с показателем успешности учебно-профессиональной деятельности.

Уровень компонента Силы в начале обучения выше, чем компонента Оценки. К концу обучения его уровень также практически не изменяется. Однако, если рассматривать процентное отношение студентов с низким, средним и высоким уровнями показателя (диаграммы на рисунках 2 и 3), то видно, что имеет место «перераспределение». Существенно сокращается число студентов со средним уровнем компонента Силы. Вместе с этим возрастает число студентов с низким и высоким уровнями.

Это означает, что часть студентов, имевших изначально средний уровень показателя, к концу обучения продемонстрировали низкий уровень. Учитывая то, что компонент Силы отвечает за мотивационно-волевое наполнение деятельности, вероятно, имеет место процесс демотивации [83], то есть условия обучения в этом случае вместо развития личностных качеств обеспечивают их деградацию, что недопустимо.

Важность компонента Силы определяется еще и тем, что он, как и компонент Оценки, имеет значимый уровень корреляции с показателем успешности учебно-профессиональной деятельности.

Анализ этих данных вместе с результатами других исследований [26, 30] позволяет выдвинуть частную гипотезу о том, что низкие уровни компонентов профессиональных представлений связаны с дезадаптивностью и неспособностью студентов к переработке негативных эмоций, вызванных отдельными аспектами учебно-профессиональной деятельности.

В этом случае программа психолого-педагогического сопровождения должна строиться на обучении и развитии практических навыков контроля

негативных эмоциональных состояний, возникающих в процессе учебной деятельности.

Проблема практического контроля эмоционального состояния рассматривалась многими отечественными и зарубежными исследователями: в концепции саногенного мышления Ю. М. Орлова [117], в теории эмоционального интеллекта D. Myers и P. Salovey [215], в когнитивно-эмоциональной теории А. Векс и А. Эллис [191, 195] и др. Анализ литературы показывает, что эффективным средством противодействия установлению негативных эмоциональных переживаний является выявление тех когнитивных основ (мыслительных установок, конструктов и стереотипов), которые стоят за переживаниями. Подробное рассмотрение и рациональная критика выявленных когнитивных основ позволяют в значительной степени снизить интенсивность негативных переживаний.

Таким образом, для повышения адаптации обучающихся к условиям учебно-профессиональной деятельности в программу психолого-педагогического сопровождения необходимо включить знакомство студентов с принципами конструктивной переработки негативных эмоций. Хорошо себя зарекомендовал в данном случае метод когнитивной переработки негативных эмоций, построенный на когнитивно-эмоциональном подходе А. Векс и А. Эллис [132, 191, 196, 206, 218]. Поскольку сопровождение будет эффективно только тогда, когда обучающиеся будут на практике применять полученные знания, эти занятия также целесообразно будет организовать в виде тренинга с отработкой практических навыков.

Подходы к формированию профессионального интереса, как и подходы к его изучению, отличаются разнообразием. Однако практически все они сходятся в одном – формирование профессионального интереса происходит в процессе профессиональной или квазипрофессиональной деятельности [66, 106, 147].

Вместе с тем выделяются различные варианты деятельности, которые могут являться значимыми факторами в формировании профессионального интереса. В качестве таких факторов выступают общественная полезность деятельности, ее

самостоятельное ведение, проектный подход, реализуемый в деятельности, и другие особенности. На основе анализа были выделены основные условия учебно-профессиональной деятельности, способствующие формированию профессионального интереса.

В качестве первого условия выделяется мотивация к осуществлению профессионально направленного самообразования, отличающегося активностью и избирательностью. Для этого необходимо моделирование отдельных ситуаций профессиональной деятельности. Вовлеченность студентов при этом достигается путем назначения им определенных ролей.

Такая организация учебного процесса позволит за счет осознания цели деятельности активизировать самовоспитание, стимулировать самостоятельное планирование и получение необходимых знаний. Кроме того, это позволит реализовать личные знания и умения, проявить личные качества, то есть раскрыть свой личностный потенциал. Также при моделировании таких профессиональных кейсов не следует забывать о необходимости создания ситуаций успеха.

Следующим обязательным условием является преемственность теоретической и практической частей обучения. В этом случае все элементы обучения будут взаимно дополнять друг друга, создавая более широкое пространство для развития как профессиональных, так и личностных качеств обучающихся. Такая логическая связанность будет стимулировать творческий поиск не только в рамках отдельных предметов, но и в межпредметных областях, даст основу для осознанного проектирования своего профессионального будущего.

Наконец, важным условием является использование учебных ситуаций для развертывания среды межличностного взаимодействия, моделирующего взаимодействие в профессиональной деятельности. Это взаимодействие призвано стимулировать исследовательскую инициативу и познавательную активность студентов, осознание ими профессиональных и личностных качеств, как собственных, так и своих товарищей [4, 62].

Таким образом, в программе психолого-педагогического сопровождения компоненты, направленные на формирование профессиональных интересов, должны быть представлены блоками групповой самостоятельной работы с моделированием профессиональных ситуаций.

В отношении методического обоснования формирования профессиональной саморегуляции можно заметить следующее. Результаты, полученные в ходе эмпирического исследования саморегуляции и ее влияния на успешность учебно-профессиональной деятельности, показали, что успешность деятельности мало зависит от того стиля самоорганизации, который выработали конкретные обучающиеся. Кроме того, полученные данные говорят о том, что изменение стиля самоорганизации в процессе обучения – явление если и возможное, то крайне редкое.

Вместе с тем не обнаружено значимой зависимости успешности учебно-профессиональной деятельности от интегрального показателя развития саморегуляции. Можно предположить, что разные стили одинаково успешны при различных интегральных показателях развития.

Таким образом, результаты эксперимента, описанные в параграфе 2.2, не дают никаких оснований предполагать, что развитие уровня самоорганизации значимо повлияет на успешность учебно-профессиональной деятельности. Наряду с этим необходимо обозначить условия формирования индивидуального стиля саморегуляции деятельности.

Прежде всего необходимым условием формирования стиля саморегуляции будет являться ведение самостоятельной профессиональной или квазипрофессиональной деятельности в условиях учебных лекций и занятий, а также на практике. Организация собственной деятельности в таких условиях будет способствовать развитию всех компонентов саморегуляции [89].

Следующим значимым условием будет проектирование и моделирование деятельности в составе учебной группы. В этом случае студент получает возможность в развернутом виде провести каждый из этапов осуществления

деятельности, сравнив собственный результат с результатами других обучающихся [128].

Таким образом, условия формирования саморегуляции в большей части совпадают с условиями формирования профессионального интереса. Учитывая невысокий ожидаемый эффект, в рамках настоящего исследования выделять отдельный блок программы психолого-педагогического сопровождения для формирования именно этого личностного качества нецелесообразно.

Рассмотрение условий формирования профессионально значимых личностных качеств завершает профессиональная самооценка. Как уже отмечалось в главе 2, существует несколько подходов к определению данного феномена. В русле настоящего исследования профессиональная самооценка была выделена как составляющая рефлексивной компоненты деятельности, позволяющая критически оценить себя как профессионала на основе ретроспективного анализа собственной деятельности.

Исследуя факторы, которые негативно влияют на формирование профессиональной самооценки, делая ее неадекватной, можно перечислить следующее: неуверенность в себе, тревожность, зависимость от внешних мнений и оценок [21, 35, 176].

Таким образом, для формирования адекватной профессиональной самооценки в ходе осуществления профессиональной или квазипрофессиональной деятельности особое внимание следует обратить на осознанный развернутый ретроспективный анализ деятельности и создание ситуаций успеха.

При разработке программы психолого-педагогического сопровождения также использовались следующие общие принципы: активности, исследовательской позиции, объективизации поведения, субъект-субъектного отношения [17, 155].

Принцип активности основан на положении деятельностного подхода о том, что личность развивается, приобретает новые качества только в процессе собственной деятельности. В связи с этим для развития профессионально важных

качеств обучающийся должен быть вовлечен в профессиональную или квазипрофессиональную деятельность. В условиях программы такая деятельность моделируется в форме профессиональных ситуаций. При этом решающим фактором успеха будет то, что обучающийся в данных ситуациях занимает активную позицию, проявляет субъектность. Только в этом случае программа послужит развитию личности будущего профессионала.

Принцип исследовательской позиции означает, что программа психолого-педагогического сопровождения не ставит своей целью освоение отдельных конкретных умений и тренировку отдельных навыков. Участники самостоятельно открывают для себя законы и значимые связи внутри каждой модели профессиональной ситуации. Необходимо, чтобы такая модель позволяла проявить каждому обучающемуся свои творческие способности и свою уникальность. Они должны быть не просто проявлены, а осознаны. Это необходимо для формирования адекватного представления о себе как о профессионале.

Принцип объективизации поведения предусматривает, что участники программы при анализе профессиональных ситуаций и результатов своих действий опираются не только на собственные ощущения, но и на предъявляемые им объективные ориентиры – обратную связь, результаты деятельности и прочее. Важно использовать эти средства объективации таким образом, чтобы обучающиеся, с одной стороны, могли, опираясь на них, эффективно развивать собственные профессиональные качества, а с другой – ощущать безопасность и поддержку, необходимые для личностного роста.

Принцип субъект-субъектного отношения означает, что каждый участник программы безусловно является самоценной личностью. Следовательно, должны уважаться и учитываться чувства, эмоции, желания и интересы каждого участника.

Полученная программа психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально важных качеств включает в себя пять самостоятельных блоков, объединенных сквозными практическими заданиями и

наблюдениями. Полное описание программы психолого-педагогического сопровождения представлено в приложении 2, а структурная схема программы – на рисунке 6.

Первый блок программы является вводным и направлен на знакомство участников программы с ее целями и задачами, выяснением характера и силы мотивации участников к освоению профессии. Также в рамках этого блока выясняется содержание учебных интересов участников программы, актуализируются их представления о будущей профессиональной деятельности.



Рисунок 6 – Структурная схема программы психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов

Задачей этого блока является также создание у участников представления о ходе программы, используемых методах и принципах. Кроме того, после прохождения занятий первого блока у студентов должна возникнуть дополнительная мотивация к участию в программе. На втором занятии блока участникам предлагается вести дневник на протяжении всего периода программы.

Это является одним из сквозных заданий, объединяющих все блоки программы. Длительность первого блока составляет два занятия.

Второй блок программы посвящен формированию профессиональной идентичности как интегрального образования, относящегося прежде всего к мотивационной сфере. Целью блока является создание условий для формирования у участников представлений о себе как о профессионале и как об ответственном и полноправном члене трудового коллектива. На протяжении этого блока участники знакомятся с содержанием понятия профессиональной идентичности, актуализируют свои представления о различных аспектах профессиональной деятельности. Обсуждаются личностные и деловые качества, необходимые для успешной деятельности и развития себя как профессионала. На занятиях блока участники программы практикуются в построении траектории профессионального развития, описании личности, готовой к взаимодействию с трудовым коллективом и ведению самостоятельной трудовой деятельности. Содержание блока составляют групповые и индивидуальные формы совместной деятельности, направленные на выполнение творческих и проблемных заданий. В качестве методов применяются учебный диалог, дискуссии, имитационно-ролевые игры. В качестве средств используются опорные схемы выполнения заданий, контролирующие материалы. Продолжительность блока составляет 4 занятия.

Третий блок программы нацелен на создание условий по формированию профессиональных представлений. Поскольку в ходе констатирующего эксперимента, описанного в главе 2, были получены данные, указывающие, что одним из основных препятствий к развитию профессиональных представлений являются негативные переживания, возникающие в процессе обучения, главной целью блока определено знакомство участников с приемами переработки негативных переживаний. Справедливость такого подхода подтверждается исследованиями П. А. Кислякова, Л. Н. Лиходеевой, А.-Л. С. Меерсон, Е. А. Шмелевой и другими [178, 205]. В качестве основного инструмента для переработки в программе использованы приемы когнитивно-эмоциональной

терапии, предложенные А. Beck и А. Ellis. Содержание блока составляют проблемные лекции, индивидуальная и групповая работа. В качестве методов применяются учебный диалог, дискуссии. В качестве средств используются опорные схемы выполнения заданий. Продолжительность блока составляет 2 занятия.

Четвертый блок программы направлен на формирование профессиональных интересов и самоорганизации в профессиональной деятельности. Целью занятий данного блока является создание условий для самостоятельной квазипрофессиональной деятельности участников, способствующей совершенствованию их навыков самоорганизации. Кроме того, обязательной составляющей занятия является создание ситуаций успеха, способствующих формированию профессионального интереса. В ходе занятий с участниками программы обсуждаются элементы структуры профессиональной деятельности, их назначение, вклад в успешность всей деятельности. В качестве практических заданий используется индивидуальное и групповое решение заданий. Таким образом, содержание блока заключается в освоении способов планирования деятельности, поиска информации, составлении последовательности действий и определении критериев их успешности. В качестве методов применяются поисковые и проблемные задания. В качестве средств обучения используются опорные схемы и планы-алгоритмы. Продолжительность блока составляет 2 занятия.

Пятый, заключительный блок программы посвящен профессиональной самооценке как показателю уровня профессиональной рефлексии. Целью блока является критическая переоценка собственных способов и стилей деятельности, продемонстрированных в том числе в ходе предшествующих четырех блоков программы. Задачей блока является выработка критериев и проведение оценки результатов учебных заданий программы, обсуждение факторов, определяющих полученные результаты, коррекция представлений о себе как о будущем профессионале. Кроме того, задачей блока является подведение итога всей программы, актуализация достигнутых результатов.

Содержание блока составляют осмысление содержания деятельности, способа ее выполнения, профессиональных и личностных качеств, способствующих успеху деятельности. В качестве методов применяются учебный диалог, дискуссии, имитационно-ролевые игры и рефлексивные упражнения. В качестве средств обучения используются опорные схемы и планы-алгоритмы. Продолжительность блока составляет 3 занятия.

Экспериментальная база исследования.

Для целей апробации программы и анализа ее эффективности в экспериментальную группу был включен 51 студент второго курса бакалавриата ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», проходящий обучение по образовательному стандарту 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, по специальности «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Возраст участников составил от 18 до 21 года. Из выборки 12% составили юноши, а 88% – девушки.

Контрольную группу составили 10 студентов ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», проходящих обучение по тому же стандарту, и 35 студентов ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского», проходящих обучение по программе бакалавриата по направлению подготовки 37.03.01 Психология, по специальности «Психолог в социальной сфере». Участники исследования являлись студентами второго курса. Возраст участников составил от 18 до 22 лет. Из выборки 9% составили юноши, а 91% – девушки.

При подборе экспериментальной группы принималось во внимание, что согласно образовательным стандартам высшего образования – бакалавриат по направлениям подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата), (приказ Минобрнауки России от 7 августа 2014 г. № 946) и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 122), лежащим в основе программ бакалавриата ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» по

специальности «Психолог в социальной сфере», универсальные компетенции выпускников и индикаторы их достижения сходны по смыслу, хотя и несколько различаются в формулировках (приложение 2). Вариативная часть программ, содержащая специальные требования профессиональных стандартов и отвечающая за формирование узкопрофессиональных компетенций, начинается с третьего курса.

Таким образом, для целей нашего исследования студентов второго курса, обучающихся по специальностям «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и «Психолог в социальной сфере», можно рассматривать как однородную группу и включить в состав эмпирической базы исследования.

Апробация программы психолого-педагогического сопровождения проходила в три этапа, с 01.10.2018 по 30.04.2024. На первом этапе был поставлен констатирующий эксперимент по оценке наличного уровня профессионально важных качеств, изучаемых в настоящем исследовании. Целью эксперимента являлось подтверждение идентичности показателей экспериментальной и контрольной групп.

В задачи первого этапа входило определение уровня профессионально значимых личностных качеств с помощью методического комплекса, описанного в параграфе 2.1. Полученные результаты необходимо было сопоставить с использованием методов статистической обработки.

Следующим этапом апробации стало проведение непосредственно программы психолого-педагогического сопровождения с участием описанной экспериментальной группы. В ходе программы проводились занятия по формированию профессиональной идентичности, профессиональных представлений, профессионального интереса, самоорганизации профессиональной деятельности и профессиональной самооценки.

Заключительным, третьим этапом является контрольный эксперимент, оценивающий уровни исследуемых качеств в экспериментальной и контрольной группах. Целью эксперимента являлось подтверждение или опровержение гипотезы о различии показателей экспериментальной и контрольной групп. Кроме

того, для подтверждения эффективности разработанной программы психолого-педагогического сопровождения было проведено сравнение результатов, полученных для экспериментальной группы, с результатами констатирующего эксперимента, описанного в главе 2.

3.2. Оценка эффективности программы психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов

Первый этап апробации программы психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально важных качеств, как описано в параграфе 3.1, состоял из констатирующего эксперимента, направленного на установление идентичности экспериментальной и контрольной групп.

Для проведения эксперимента использовался методический комплекс, описанный в параграфе 2.1. Полученные результаты представлены в таблице 13. Для определения значимости различий между показателями контрольной и экспериментальной групп в случае профессиональных представлений и компонентов саморегуляции использовался *t*-критерий Стьюдента. В остальных случаях применялся угловой критерий Фишера.

Как можно видеть по данным таблицы 13, показатели контрольной группы практически не отличаются от показателей экспериментальной группы. На этом основании можно сделать вывод, что выборки являются идентичными и скрытые факторы, которые могли бы повлиять на результаты формирующего эксперимента, отсутствуют.

Второй этап апробации, состоящий непосредственно в проведении программы психолого-педагогического сопровождения с участниками экспериментальной группы, состоял из пяти ранее перечисленных блоков.

На третьем этапе контрольный эксперимент, состоявший в измерении уровня исследуемых профессионально важных качеств. Измерение проводилось

на контрольной и экспериментальной группах, с помощью методического комплекса, описанного в параграфе 2.1.

Таблица 13 – Показатели изучаемых личностных качеств в экспериментальной и контрольной группах в констатирующем эксперименте

Показатель	Контрольная группа (N=63) M±m	Экспериментальная группа (N=51) M±m	p
Профессиональная идентичность, %			
Диффузная идентичность	38	35	>0,05
Псевдоидентичность	36	32	>0,05
Кризис идентичности	14	16	>0,05
Зрелая идентичность	12	17	>0,05
Профессиональные представления			
Активность	3,6±0,2	3,9±0,3	> 0,05
Сила	3,6±0,2	3,8±0,3	> 0,05
Четкость	2,8±0,2	3,0±0,2	> 0,05
Оценка	2,8±0,2	2,7±0,2	> 0,05
Профессиональный интерес, %			
Диффузный	36	29	>0,05
Сущностный	40	36	>0,05
Зрелый профессиональный интерес	24	35	>0,05
Развитие компонентов саморегуляции			
Планирование	4,8±0,4	5,0±0,4	>0,05
Моделирование	5,9±0,4	6,1±0,4	>0,05
Программирование	5,7±0,4	5,7±0,4	>0,05
Оценка результата	4,3±0,2	4,7±0,2	>0,05
Адекватность профессиональной самооценки, %			
Неадекватно завышенная	32	34	>0,05
Адекватная	58	50	>0,05
Неустойчивая	10	16	>0,05
Уровень эмоционального выгорания, %			
Низкий	38	27	>0,05
Средний	58	67	>0,05
Высокий	4	6	>0,05

Сравнение уровней сформированности профессионально важных качеств у студентов экспериментальной группы до и после проведения программы психолого-педагогического сопровождения представлено в таблице 14. Можно видеть, что значимые изменения претерпели все качества, кроме стиля профессиональной саморегуляции, его показатели остались без изменений. Также после проведения программы в экспериментальной группе не наблюдалось высоких уровней эмоционального выгорания.

Таким образом, в результате реализации программы психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов значительно выросла доля студентов со зрелой идентичностью. Доли студентов с диффузной идентичностью и кризисом идентичности уменьшились. Существенно снизилось и число студентов с диффузным профессиональным интересом. Выросли показатели Силы и Оценки профессиональных представлений. Наконец, значимо снизилось число студентов с неустойчивой профессиональной самооценкой.

Таблица 14 – Динамика показателей изучаемых профессионально важных качеств в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента (N=51)

Показатель	До реализации программы M±m	После реализации программы M±m	p
Профессиональная идентичность, %			
Диффузная идентичность	35	13	<0,05
Псевдоидентичность	32	38	>0,05
Кризис идентичности	16	2	<0,05
Зрелая идентичность	17	47	<0,05
Профессиональные представления			
Активность	3,9±0,3	4,1±0,3	> 0,05
Сила	3,8±0,3	4,8±0,3	< 0,05
Четкость	3,0±0,2	3,9±0,2	> 0,05
Оценка	2,7±0,2	5,2±0,3	< 0,01
Профессиональный интерес, %			
Диффузный	29	7	<0,05
Сущностный	36	54	>0,05
Зрелый профессиональный интерес	35	39	>0,05
Развитие компонентов саморегуляции			
Планирование	5,0±0,4	5,0±0,3	>0,05
Моделирование	6,1±0,4	6,1±0,4	>0,05
Программирование	5,7±0,4	5,8±0,3	>0,05
Оценка результата	4,7±0,2	4,8±0,3	>0,05
Адекватность профессиональной самооценки, %			
Неадекватно завышенная	34	8	>0,05
Адекватная	50	90	>0,05
Неустойчивая	16	2	<0,05
Уровень эмоционального выгорания, %			
Низкий	27	43	>0,05
Средний	67	57	>0,05
Высокий	6		<0,05

Сравнение уровней профессиональных представлений контрольной группы, полученных в момент начала и окончания программы, представлены в таблице 15. Таблица 15 – Динамика показателей изучаемых профессионально важных качеств в контрольной группе на момент начала и окончания реализации программы (N=63)

Показатель	До реализации программы M±m	После реализации программы M±m	p
Профессиональная идентичность, %			
Диффузная идентичность	38	39	>0,05
Псевдоидентичность	36	29	>0,05
Кризис идентичности	14	22	>0,05
Зрелая идентичность	12	10	>0,05
Профессиональные представления			
Активность	3,6±0,2	3,3±0,3	> 0,05
Сила	3,6±0,2	3,5±0,2	> 0,05
Четкость	2,8±0,2	3,2±0,2	> 0,05
Оценка	2,8±0,2	2,8±0,2	> 0,05
Профессиональный интерес, %			
Диффузный	36	31	>0,05
Сущностный	40	39	>0,05
Зрелый профессиональный интерес	24	30	>0,05
Развитие компонентов саморегуляции			
Планирование	4,8±0,4	4,9±0,3	>0,05
Моделирование	5,9±0,4	5,7±0,3	>0,05
Программирование	5,7±0,4	5,9±0,3	>0,05
Оценка результата	4,3±0,2	4,5±0,2	>0,05
Адекватность профессиональной самооценки, %			
Неадекватно завышенная	32	35	>0,05
Адекватная	58	55	>0,05
Неустойчивая	10	10	>0,05
Уровень эмоционального выгорания, %			
Низкий	38	32	>0,05
Средний	58	61	>0,05
Высокий	4	7	>0,05

Статистически значимых различий в уровнях профессионально важных качеств у контрольной группы не выявлено. Вместе с тем можно видеть незначительные изменения, указывающие на регресс в отношении некоторых качеств. Так, увеличилось число студентов, демонстрирующих кризис идентичности, снижение Активности и Силы профессиональных представлений и высокий уровень эмоционального выгорания.

Для лучшей интерпретации данных контрольного эксперимента результаты измерений экспериментальной группы сравниваются с результатами контрольной группы, а также с результатами группы студентов четвертого курса, полученными в ходе констатирующего эксперимента, описанного в параграфе 2.2. Такое сравнение позволит оценить эффективность программы не только во временных рамках одного курса, но и в масштабе всего обучения в вузе.

Далее представлены результаты измерений уровня профессионально важных образований в том же порядке, в каком они обсуждались в параграфе 2.2.

Сравнение показателей развития профессиональной идентичности между контрольной и экспериментальной группами представлено в таблице 16. Для оценки значимости различий в результатах использован угловой критерий Фишера.

Таблица 16 – Распределение этапов формирования личностного компонента профессиональной идентичности экспериментальной и контрольной групп на момент окончания реализации программы

Этап формирования профессиональной идентичности	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %	p
Диффузная идентичность	39	13	<0,05
Псевдоидентичность	29	38	>0,05
Кризис идентичности	22	2	<0,05
Зрелая идентичность	10	47	<0,05

Как следует из таблицы 16, формирование личностного компонента профессиональной идентичности у экспериментальной и контрольной групп значительно различается. Существенно сократилось количество студентов, чья профессиональная идентичность находится на диффузном и кризисном этапах. Напротив, число студентов со зрелой профессиональной идентичностью значительно выросло. Все эти различия являются статистически значимыми. Несколько выросло количество студентов, демонстрирующих псевдоидентичность, однако это увеличение не является значимым.

В таблице 17 представлено сравнение показателей уровня развития профессиональной идентичности студентов экспериментальной группы,

полученных после реализации программы психолого-педагогического сопровождения, и аналогичных данных студентов четвертого курса, полученных в ходе констатирующего эксперимента, описанного в главе 2.

Таблица 17 – Распределение этапов формирования личностного компонента профессиональной идентичности экспериментальной группы после реализации программы и группы студентов четвертого курса по данным констатирующего эксперимента

Этап формирования профессиональной идентичности	Экспериментальная группа, %	Студенты четвертого курса, %	p
Диффузная идентичность	13	20	>0,05
Псевдоидентичность	38	25	>0,05
Кризис идентичности	2	16	<0,05
Зрелая идентичность	47	39	>0,05

Единственное статистически значимое различие в этих выборках состоит в количестве участников, испытывающих кризис профессиональной идентичности. В экспериментальной группе таких участников практически нет. Это может означать, что предложенная программа сопровождения формирования профессиональной идентичности особенно эффективна в случаях кризисной идентичности. Процент обучающихся, демонстрирующих зрелую профессиональную идентичность, в экспериментальной группе больше, но это различие не является статистически значимым.

Таким образом, эмпирические данные показывают, что программа психолого-педагогического сопровождения позволила добиться значимого сдвига в формировании профессиональной идентичности в сравнении не только с контрольной группой, то есть в пределах одного учебного курса, но и с группой четвертого курса. Таким образом, эффект от программы заметен и в рамках всего обучения в вузе.

Сравнение данных об уровнях компонентов профессиональных интересов представлено в таблице 18. Результаты показывают, что значимые изменения в ходе программы психолого-педагогического сопровождения претерпели компоненты Силы и Оценки. У экспериментальной группы показатели этих компонентов значительно выше, чем у контрольной. Показатели Активности и

Четкости в экспериментальной группе также выше, однако это различие не является статистически значимым.

Таблица 18 – Сравнение уровней компонентов профессиональных интересов у экспериментальной и контрольной групп на момент окончания реализации программы

Компонент	Контрольная группа M±m	Экспериментальная группа M±m	p
Активность	3,3±0,3	4,1±0,3	> 0,05
Сила	3,5±0,2	4,8±0,3	< 0,05
Четкость	3,2±0,2	3,9±0,2	> 0,05
Оценка	2,8±0,2	5,2±0,3	< 0,01

Сравнивая показатели экспериментальной группы и группы студентов старшего курса, приведенные в таблице 19, можно видеть, что значимые различия наблюдаются только в компоненте Оценки.

Таблица 19 – Сравнение уровней компонентов профессиональных интересов у экспериментальной группы на момент окончания реализации программы и группы студентов четвертого курса по данным констатирующего эксперимента

Компонент	Экспериментальная группа M±m	Студенты четвертого курса M±m	p
Активность	4,1±0,3	3,9±0,3	> 0,05
Сила	4,8±0,3	3,6±0,3	> 0,05
Четкость	3,9±0,2	3,6±0,2	> 0,05
Оценка	5,2±0,3	3,5±0,2	< 0,05

В экспериментальной группе этот показатель существенно выше. Остальные показатели профессиональных представлений в экспериментальной группе также выше, но эти различия не являются статистически значимыми.

Вместе с тем во время обработки результатов констатирующего эксперимента, описанного в параграфе 2.2, с учетом распределения низкого, среднего и высокого уровней компонентов Силы и Оценки профессиональных представлений у студентов старших курсов, была выдвинута частная гипотеза. В ней низкие уровни указанных компонентов объяснялись негативными эмоциональными состояниями обучающихся, возникающими в процессе учебно-

профессиональной деятельности и связываемыми с различными аспектами будущей профессии. Для подтверждения этой гипотезы в блок программы психолого-педагогического сопровождения, отвечающий за формирование профессиональных представлений, было включено обучение навыкам совладания с негативными эмоциональными состояниями. Результаты, полученные после завершения программы, показывают, что уровень именно компонентов Силы и Оценки существенно вырос.

В то же время может оказаться так, что на уровни указанных компонентов окажет влияние один из остальных блоков программы. Чтобы исключить такое влияние, необходимо рассмотреть распределение уровней развития компонентов профессиональных представлений в экспериментальной группе, представленное на рисунке 7.

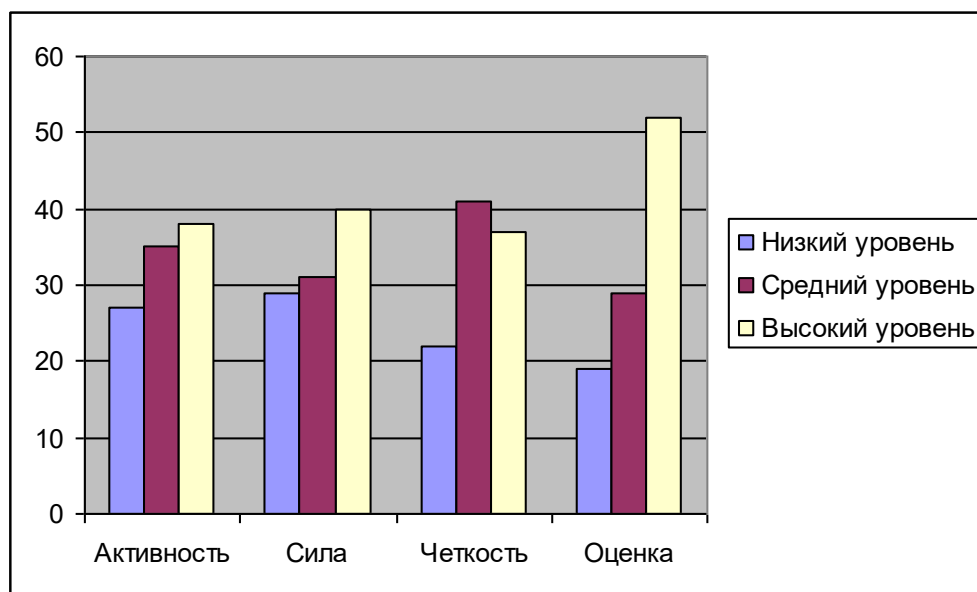


Рисунок 7 – Распределение уровней компонентов профессиональных представлений в экспериментальной группе на момент окончания реализации программы

Для сравнения на рисунке 8 представлено распределение уровней компонентов профессиональных представлений в группе студентов старшего курса. Как видно из диаграмм, структуры распределения уровней компонентов Силы и Оценки существенно изменились. Если для студентов старшего курса характерны доминирование крайних (низкого и высокого) уровней, а процент

обучающихся, показавший средний уровень развития низок, то для экспериментальной группы картина совершенно иная. Процент обучающихся со средним уровнем развития достаточно высок, и общая структура распределения не отличается от распределения других компонентов.

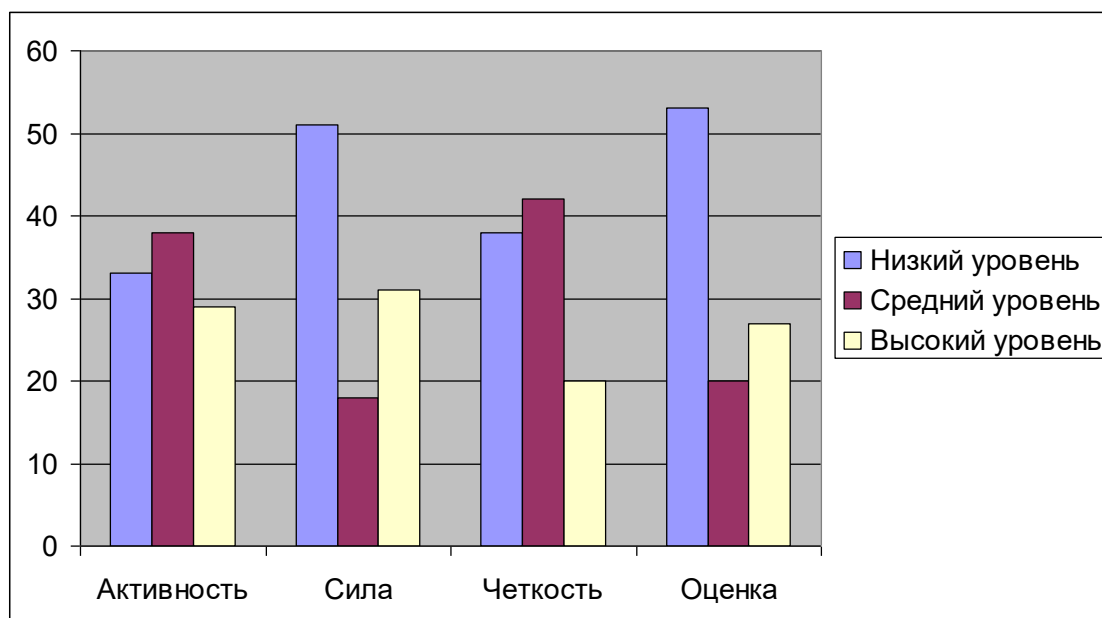


Рисунок 8 – Распределение уровней компонентов профессиональных представлений в группе студентов четвертого курса по данным констатирующего эксперимента

Это косвенно подтверждает гипотезу о причинах низких темпов формирования профессиональных представлений в ходе обучения. Обучение участников приемам совладания с негативными эмоциональными состояниями, вызванными учебной деятельностью, позволяет существенно поднять уровень профессиональных представлений. Вместе с тем для полного исключения влияния других факторов необходимо отдельное исследование.

Сравнение данных о формировании профессиональных интересов в контрольной и экспериментальной группах представлено в таблице 20. Как видно из таблицы, в экспериментальной группе существенно сократилось число студентов, демонстрирующих диффузный и ситуативный интерес к собственному обучению. Данное изменение является статистически значимым. Также можно заметить увеличение числа студентов, демонстрирующих сущностный и зрелый

профессиональный интерес. Однако такое увеличение из-за ограничения выборки нельзя назвать значимым.

Таблица 20 – Распределения этапов формирования профессиональных интересов в контрольной и экспериментальной группах на момент окончания реализации программы

Этап формирования профессионального интереса	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %	p
Диффузный	31	7	<0,05
Сущностный	39	54	>0,05
Зрелый профессиональный интерес	30	39	>0,05

Сравнение развития профессионального интереса экспериментальной группы с аналогичными параметрами группы студентов четвертого курса, представленное в таблице 21, также показывает существенное различие в количестве обучающихся с диффузным профессиональным интересом. Однако в данном случае оно не так велико и не представляет статистической значимости. Количество же обучающихся, демонстрирующих зрелый профессиональный интерес, в обеих группах практически совпадает.

Таблица 21 – Распределение этапов формирования профессиональных интересов в экспериментальной группе на момент окончания реализации программы и группе студентов четвертого курса по данным констатирующего эксперимента

Этап формирования профессионального интереса	Экспериментальная группа, %	Студенты четвертого курса, %	p
Диффузный	7	26	>0,05
Сущностный	54	38	>0,05
Зрелый профессиональный интерес	39	36	>0,05

Таким образом, реализация программы психолого-педагогического сопровождения только отчасти способствовала ускорению формирования профессионального интереса. Изменения, зафиксированные у участников программы, являются значимыми лишь по сравнению с контрольной группой и в рамках всего срока обучения будут, скорее всего, нивелированы. Это говорит о том, что создание специальных условий для формирования профессионального

интереса не должно ограничиваться рамками одной программы. Его следует распространять на протяжении всего обучения в вузе.

Уровни компонентов саморегуляции учебно-профессиональной деятельности в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 22.

Таблица 22 – Уровни компонентов саморегуляции в контрольной и экспериментальной группах на момент окончания реализации программы

Компонент саморегуляции	Контрольная группа M±m	Экспериментальная группа M±m	p
Планирование	4,9±0,3	5,0±0,3	>0,05
Моделирование	5,7±0,3	6,1±0,4	>0,05
Программирование	5,9±0,3	5,8±0,3	>0,05
Оценка результата	4,5±0,2	4,8±0,3	>0,05

Как видно из таблицы, средние показатели отдельных компонентов саморегуляции у контрольной и экспериментальной групп практически идентичны. Более того, показатель Программирования в контрольной группе выше, чем в экспериментальной. Однако это различие минимально и не значимо.

Аналогично, различия отсутствуют и между показателями компонентов саморегуляции в экспериментальной группе и группе студентов старшего курса. Эти данные приведены в таблице 23.

Таблица 23 – Уровни компонентов саморегуляции в экспериментальной группе на момент окончания реализации программы и группе студентов четвертого курса по данным констатирующего эксперимента

Компонент саморегуляции	Экспериментальная группа M±m	Студенты четвертого курса M±m	p
Планирование	5,0±0,3	5,1±0,2	>0,05
Моделирование	6,1±0,4	6,5±0,3	>0,05
Программирование	5,8±0,3	5,9±0,3	>0,05
Оценка результата	4,8±0,3	5,4±0,2	>0,05

Из этого следует, что показатели уровня саморегуляции практически не изменяются за время обучения в вузе, что подтверждается и другими эмпирическими исследованиями [10]. Также существуют исследования, которые

показывают относительную константность стиля саморегуляции на протяжении профессиональной деятельности [62, 109].

Таким образом, программа психолого-педагогического сопровождения не показала значимого эффекта в формировании саморегуляции учебно-профессиональной деятельности. Причина этого, скорее всего, заключается в слишком ограниченном по времени периоде проведения программы. Возможно, при распространении программы на все время обучения в вузе удастся получить значимый эффект.

Исследование профессиональной самооценки показало результаты, отраженные в таблице 24.

Таблица 24 – Распределение адекватности самооценки в контрольной и экспериментальной группах на момент окончания реализации программы

Адекватность самооценки	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %	p
Неадекватно завышенная	35	8	<0,05
Адекватная	55	90	<0,05
Неустойчивая	10	2	>0,05

Можно видеть, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной существенно сократилось количество обучающихся с неадекватно завышенной самооценкой. Установлена статистическая значимость данного различия по угловому преобразованию Фишера. Также сократилось количество обучающихся с неустойчивой оценкой. Однако из-за небольшого размера групп подтвердить значимость этого эффекта не удалось.

Распределение уровня самооценки в контрольной группе, полученного после проведения программы и экспериментальной группе, по данным констатирующего эксперимента, описанного в главе 2, представлено в таблице 25.

Вследствие сокращения количества случаев неадекватных самооценок выросло количество самооценок адекватных. Данное изменение также является статистически значимым. Более того, как следует из таблицы 25, количество обучающихся с адекватной профессиональной самооценкой превышает аналогичное

количество не только в контрольной группе, но и в группе студентов старшего курса.

Таблица 25 – Распределение адекватности самооценки в экспериментальной группе на момент окончания реализации программы и группе студентов четвертого курса по данным констатирующего эксперимента

Адекватность самооценки	Экспериментальная группа, %	Студенты четвертого курса, %	p
Неадекватно завышенная	8	19	>0,05
Адекватная	90	65	<0,05
Неустойчивая	2	16	>0,05

Связи между исследуемыми профессионально важными качествами в контрольной и экспериментальной группах показаны в таблице 26.

Таблица 26 – Связи между уровнями профессионально важных качеств в контрольной и экспериментальной группах на момент окончания реализации программы

Показатели	Профессиональная идентичность	Профессиональный интерес	Профессиональные представления				Стиль саморегуляции	Самооценка
			Активность	Сила	Четкость	Оценка		
Контрольная группа								
Профессиональная идентичность		16,93**	2,65	1,26	2,04	1,35	17,74	9,65
Профессиональный интерес			3,23	1,02	1,83	2,92	11,82	5,97
Стиль саморегуляции			4,94	4,86	6,12	3,29		12,28
Самооценка			3,22	2,84	2,78	4,30		
Экспериментальная группа								
Профессиональная идентичность		32,85**	7,84*	9,19*	8,02*	8,58*	14,91	15,47*
Профессиональный интерес			6,28*	5,83	6,07*	9,38**	12,38	12,39*
Стиль саморегуляции			4,95	3,92	4,72	6,54		11,75
Самооценка			6,08*	6,39*	5,79	5,38		

Примечание: * при уровне значимости $p < 0,05$; ** при $p < 0,01$.

Для оценки связи между профессиональной идентичностью, профессиональным интересом, стилем саморегуляции и самооценкой

использовался косвенный корреляционный анализ для таблиц сопряженности χ^2 критерий Пирсона. Для оценки связи перечисленных качеств с компонентами профессиональных представлений использовался непараметрический критерий Краскела – Уоллиса.

Полученные данные соответствуют тем, что приведены в параграфе 2.2. Для контрольной группы характерна только связь между профессиональной идентичностью и профессиональным интересом. В то же время у студентов экспериментальной группы видны связи между всеми профессионально важными качествами, за исключением стиля саморегуляции. Более того, профессиональная идентичность и профессиональный интерес связаны со всеми компонентами профессиональных представлений, а не только с активностью, как это было у студентов старших курсов. Это подтверждает выдвинутое предположение о комплексном характере формирования профессионально важных качеств.

Таким образом, можно отметить, что в ходе программы психолого-педагогического сопровождения удалось создать условия для более эффективного формирования профессиональной самооценки.

Наконец, результаты исследования эмоционального выгорания как субъективного показателя успешности учебно-профессиональной деятельности показали, что среднее значение развития эмоционального выгорания в контрольной группе составляет 159 баллов по методике В. В. Бойко, а в экспериментальной группе – только 136 баллов. Расчет t-коэффициента Стьюдента показал, что это различие является значимым ($t_{ст} = 2,12$; $p = 0,05$). Для экспериментальной группы средний показатель эмоционального выгорания также ниже, чем для группы студентов старших курсов (143 балла). Однако это не является значимым различием по критерию Стьюдента.

Таким образом, участие в программе психолого-педагогического сопровождения снижает уровень эмоционального выгорания, что косвенно свидетельствует о повышении удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью. Как следствие, у участников программы можно предположить возрастание эффективности учебно-профессиональной деятельности. Вместе с

тем не обнаружено значимых различий успешности между экспериментальной группой и группой студентов старшего курса. Это может говорить о том, что для получения существенных результатов в рамках всего обучения в вузе программу психолого-педагогического сопровождения следует распространить на весь процесс обучения.

Подводя итог, можно отметить, что предложенная программа психолого-педагогического формирования профессионально важных качеств в ходе учебно-профессиональной деятельности показала свою эффективность. По завершении программы значительно вырос уровень профессиональной идентичности ее участников. Это означает, что у участников программы появилась дополнительная мотивация к освоению учебных дисциплин, а по окончании вуза они будут мотивированы к дальнейшему профессиональному развитию. Кроме того, как показывают результаты констатирующего эксперимента, описанные в параграфе 2.2, повысился и уровень социального компонента профессиональной идентичности. Исходя из этого, можно предположить, что у студентов выросла продуктивность взаимодействия в рамках учебной деятельности как с преподавателями, так и между собой. В случае начала профессиональной деятельности такое развитие социального компонента должно дать дополнительный ресурс для адаптации в новых условиях.

Еще одним важным результатом программы психолого-педагогического сопровождения стало эффективное формирование профессиональных представлений. Особенную значимость этому результату придает то обстоятельство, что общий рост был достигнут за счет существенного повышения уровня смысловых компонентов профессиональных представлений. Между тем эти компоненты играют важную роль в обеспечении мотивационной, проективной и оценочной составляющих профессиональной деятельности. Сравнение полученных показателей экспериментальной группы с показателями контрольной группы и данными аналогичных исследований говорит о том, что специальные условия критически важны для развития смысловых составляющих профессиональных представлений.

Кроме того, полученные результаты косвенно подтвердили гипотезу о том, что низкие темпы формирования смысловых компонентов связаны с негативными эмоциональными переживаниями, возникающими в ходе учебно-профессиональной деятельности.

Говоря о формировании личностных качеств мотивационного блока, нельзя не отметить и ускорение формирования профессиональных интересов, что тоже было зафиксировано в результатах формирующего эксперимента. В отношении этого результата необходимо отметить, что он был достигнут, главным образом, за счет перехода значительной доли обучающихся от диффузного или начального уровня интереса к сущностному. При этом значимого перехода от сущностного уровня интереса к зрелому не зафиксировано. Можно предположить, что для такого перехода требуется больший объем профессиональных знаний и, следовательно, более протяженный период времени.

Таким образом, все рассматриваемые профессионально важные качества, отобранные для исследования и относящиеся к мотивационно-смысловой сфере, показали значительное ускорение формирования в условиях программы психолого-педагогического сопровождения. Из этого можно сделать вывод о том, что существующая в рамках вуза образовательная среда имеет значительные резервы развития мотивационно-смысловой составляющей профессиональной подготовки.

Применение в данном случае программы психолого-педагогического сопровождения позволит получить существенные эффекты как в текущей учебной деятельности обучающихся, так и в их будущей профессиональной деятельности. В ходе учебной деятельности это будет проявляться в получении дополнительной мотивации, построении более точной и осознанной образовательной траектории, интенсивном развитии взаимодействия с преподавателями и другими обучающимися для решения учебных задач. В профессиональном будущем формирование профессионально значимых компонентов мотивационно-смысловой сферы должно стать залогом быстрой адаптации к условиям профессиональной деятельности, движущей силой профессионального

развития и основой активного взаимодействия с членами профессионального сообщества.

Кроме того, в ходе апробации программы психолого-педагогического сопровождения значительное развитие получил рефлексивный компонент регуляции деятельности, выраженный в профессиональной самооценке. Значительно сократилось число случаев как неадекватно завышенной, так и неустойчивой самооценки. Это означает, что обучающиеся не просто получили объективную оценку развития своих профессиональных знаний и умений, а сформировали отношение к себе как к субъекту учебно-профессиональной деятельности. Это подтверждается значительным повышением уровня оценочного компонента профессиональных представлений, о чем уже говорилось.

Полученные результаты формирования составляющих профессиональной рефлексии крайне важны и для дальнейшего обучения в вузе, и особенно для последующего освоения профессии. Именно рефлексия является одной из движущих сил, направляющих профессиональное развитие по выбранному пути. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение формирования рефлексивной сферы будущих профессионалов может стать важным компонентом профессиональной подготовки.

Вместе с тем в ходе апробации программы психолого-педагогического сопровождения не было обнаружено значительных изменений в распределении индивидуальных стилей саморегуляции деятельности. В связи с этим необходимо отметить, что в данном аспекте практически совпадали показатели для студентов младших и старших курсов. Это обстоятельство может указывать на то, что саморегуляция профессиональной деятельности является относительно стабильным образованием и требует для изменения значительно большего времени, чем другие образования, рассматриваемые в рамках исследования. Однако это может также означать, что для эффективного формирования саморегуляции профессиональной деятельности необходимы специальные подходы. Поиск таких подходов выходит за рамки настоящего исследования и требует организации отдельных изысканий.

Выводы по третьей главе

По результатам апробации разработанной в рамках исследования программы психолого-педагогического сопровождения можно сделать следующие выводы:

1. Диагностика начального уровня участвующих в исследовании профессионально важных качеств показала идентичные результаты для контрольной и экспериментальной групп. Полученные результаты также согласуются с данными проведенного ранее констатирующего эксперимента. Таким образом, можно сделать вывод о корректном подборе экспериментальной и контрольной групп, участвующих в апробации программы сопровождения.

2. Показатели профессиональной идентичности у экспериментальной группы, состоящей из студентов второго курса, превышают аналогичные показатели не только контрольной группы, но и группы студентов четвертого курса, завершающих обучение в вузе. По сравнению с контрольной группой у участников экспериментальной группы преобладает процент студентов, достигших уровня зрелой идентичности. В то же время по сравнению с группой студентов четвертого курса в экспериментальной группе значительно меньшая доля участников демонстрирует кризис идентичности.

3. Показатели профессионального интереса в экспериментальной группе превышают аналогичные показатели контрольной группы, главным образом, за счет сокращения доли обучающихся, демонстрирующих диффузный (низкий, начальный) уровень профессионального интереса. Тем не менее значимых различий между показателями экспериментальной группы и группы студентов старшего курса не наблюдается.

4. По формированию профессиональных представлений в экспериментальной группе также достигнут значительный прогресс. По показателям, отражающим субъективное отношение обучающегося к компонентам деятельности, экспериментальная группа опережает не только контрольную группу, но и группу студентов старшего курса. Кроме того, распределение этих показателей в

экспериментальной группе уже не носит того аномального характера, который отмечался у студентов старшего курса в результатах констатирующего эксперимента.

5. Показатели профессиональной самооценки в экспериментальной группе также превышают аналогичные показатели контрольной группы и группы студентов старших курсов. Это происходит за счет значительного увеличения доли обучающихся, обладающих адекватной самооценкой.

6. При сопоставлении показателей удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью обнаружено, что в экспериментальной группе такой показатель значительно выше, чем в контрольной. Кроме того, данный показатель в экспериментальной группе несколько выше, чем в группе студентов старшего курса, однако в силу ограниченности экспериментальной базы такое превышение не может считаться существенным.

7. Учитывая то, что практически по всем показателям экспериментальная группа опережает контрольную, а в некоторых аспектах – и группу студентов старшего курса, можно считать, что программа психолого-педагогического сопровождения, построенная на объединении учебной деятельности с элементами профессиональной деятельности, позволяет эффективно и целенаправленно влиять на формирование профессионально важных качеств в процессе профессионального обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По результатам выполненного исследования, включающего в себя как анализ существующих теоретических и эмпирических данных, так и собственное экспериментальное изучение условий формирования профессионально важных качеств у студентов-психологов, можно говорить о достижении цели работы и сформулировать следующие выводы:

1. Психологическая структура профессиональной деятельности педагогов-психологов соотносится с личностными сферами профессионала посредством ряда базисных профессионально важных качеств. На основании анализа существующих исследований был выделен комплекс таких качеств, отвечающий требованиям репрезентативности и охватывающий все элементы психической структуры профессиональной деятельности психологов образования: профессиональную идентичность, профессиональные представления, профессиональный интерес, стиль профессиональной саморегуляции и профессиональную самооценку. Таким образом, весь комплекс профессионально важных качеств является предиктором общей готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности.

2. Эмпирическое исследование профессионально важных качеств в процессе обучения в вузе показало, что уровни этих качеств в начале и в конце обучения существенно различаются. Это дает основание утверждать, что начальный этап развития качеств приходится именно на период профессионального обучения. Вместе с тем показано, что даже с учетом существенного роста к концу обучения, уровень профессионально важных качеств явно недостаточен. Так, к концу обучения зрелой профессиональной идентичностью обладают менее 40% студентов. Таков же и показатель формирования профессионального интереса. Около четверти студентов на момент окончания обучения демонстрирует начальный уровень развития этих качеств. Сравнение профессиональных представлений студентов и работающих психологов, представленный в главе 1,

показал, что у студентов суммарный показатель на 20–35% ниже, чем у психологов с опытом работы более 5 лет. Процент адекватной профессиональной самооценки обучающихся на последнем курсе на 25–40% ниже, чем у профессионалов со стажем 5 лет. Таким образом, эмпирически подтверждена необходимость создания особых условий в образовательной среде вуза, которые бы способствовали более эффективному формированию профессионально важных качеств.

3. Результаты эмпирического исследования динамических характеристик формирования профессионально важных качеств позволили выявить психолого-педагогические факторы, замедляющие процесс профессионально-личностного развития будущих педагогов-психологов.

Среди таких факторов можно назвать недостаток квазипрофессиональной деятельности, применения исследовательского и творческого подхода, моделирования профессиональной деятельности в квазипрофессиональных ситуациях и профессиональных ситуациях на практике, активного включения и использования элементов практики супервизии в учебном процессе. Этот недостаток выразился в отсутствии переживаний профессиональных ценностей, неприятии профессиональных норм и способов действия.

Вторым важным фактором можно считать низкую распространенность принципа объективизации в оценке практических достижений обучающихся, освоении профессиональных действий. Это не позволяло студентам формировать ясные и устойчивые представления об уровне своих профессиональных качеств.

Третьим фактором, замедляющим формирование профессионально важных качеств, явилось частое наличие у обучающихся неблагоприятных эмоциональных состояний, вызванных, очевидно, высокой учебной нагрузкой и отсутствием практических навыков эмоциональной саморегуляции. Эти три обнаруженных фактора послужили основой для разработки программы психолого-педагогического сопровождения.

4. Апробация программы психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса базисных профессионально важных качеств в рамках

формирующего эксперимента показала значительное повышение уровня этих качеств у студентов экспериментальной группы. Программа включала в себя моделирование и проектирование профессиональной деятельности и ее отдельных элементов, получение практических навыков эмоциональной саморегуляции, объективной оценки результатов деятельности. Существенные положительные изменения были отмечены в трех наблюдаемых компонентах деятельности: мотивационно-смысловом, проективном и оценочно-рефлексивном.

5. В ходе реализации программы психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса базисных профессионально важных качеств, создающей специальные педагогические условия, учитывающие специфику психологического образования, были применены моделирование и проектирование профессиональной деятельности. В результате у студентов экспериментальной группы было зафиксировано более интенсивное формирование зрелой профессиональной идентичности, что выразилось в ясном представлении о пути своего профессионального развития, принятии норм и ценностей профессионального сообщества. На момент окончания программы зрелой профессиональной идентичностью обладало 47% обучающихся, тогда как в контрольной группе таких было только 10%. Значительно повысился также уровень профессионального интереса и профессиональных представлений. Это отражается в более детальном и дифференцированном восприятии знаний из предметной области, сформированному субъективному отношению к ним. Кроме того, значительно повысилась готовность применить дополнительное волевое усилие при встрече с затруднениями в учебно-профессиональной деятельности. Суммарный уровень развития профессиональных представлений в экспериментальной группе составил 18 баллов против 13 в контрольной группе.

Освоение навыков эмоциональной саморегуляции, основанных на приемах когнитивно-поведенческой терапии, привело к формированию более позитивного отношения к элементам учебно-профессиональной деятельности. Внедрение принципов объективизации оценки результатов деятельности позволило сформировать у обучающихся из экспериментальной группы более адекватную и

устойчивую самооценку. Наконец, измерения после реализации программы показали значимое повышение общего уровня успешности учебно-профессиональной деятельности по маркеру профессионального выгорания.

6. Разработанные в процессе исследования рекомендации по созданию специальных условий способны амплифицировать процесс овладения профессией будущими педагогами-психологами в части формирования комплекса базисных профессионально важных качеств. Они прошли успешную проверку при подготовке педагогов-психологов, показав свою эффективность. На этом основании можно говорить о верности выбранного теоретического подхода к формированию комплекса базисных профессионально важных качеств и обоснованности разработанного диагностического инструментария.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в ходе проведенного исследования достигнута поставленная цель и выполнены все задачи, а также подтверждены гипотезы исследования. На основании полученных результатов можно сформулировать направления для следующих перспективных исследований:

- исследование характеристик формирования профессионально важных качеств на различных этапах овладения профессией;
- определение факторов обучающей среды вуза, как препятствующих, так и способствующих формированию профессионально важных качеств;
- выделение и обоснование набора профессионально важных качеств учебно-профессиональной деятельности для других профессий социальной направленности.

7. Полученные в исследовании результаты позволяют рекомендовать разработанную программу формирования комплекса базисных профессионально важных качеств для применения в образовательном процессе других вузов, готовящих педагогов психологов.

Итак, можно заключить, что в ходе проведенного исследования достигнута поставленная цель и выполнены все задачи, а также подтверждена гипотеза исследования.

На основании полученных результатов можно сформулировать направления для следующих перспективных исследований:

- исследование характеристик формирования профессионально важных качеств на различных этапах овладения профессией;
- изучение и дальнейшее повышение уровня профессионально важных качеств в условиях дополнительного профессионального образования;
- дальнейшее определение факторов обучающей среды вуза, как препятствующих, так и способствующих формированию профессионально важных качеств;
- выделение и обоснование набора профессионально важных качеств учебно-профессиональной деятельности для других профессий социальной направленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – Москва: Юрайт, 2012. – 811 с. – Текст: непосредственный.
2. Абульханова, К. А. Жизненный путь и ответственность личности / К. А. Абульханова. – Текст: непосредственный // Познание и переживание. – 2022. – Т. 3, № 2. – С. 87–102.
3. Абульханова, К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – 304 с. – Текст: непосредственный.
4. Анисимова, В. А. Развитие профессиональных интересов студентов вуза / В. А. Анисимова. – Текст: непосредственный // Труд и социальные отношения: наука, практика, образование. – 2008. – № 8 (50). – С. 71–77.
5. Анохин, П. К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии / П. К. Анохин. – Текст: непосредственный // Проблемы принятия решения : сборник статей. – Москва: Наука, 1976. – С. 7–16.
6. Антипова, И. Г. Особенности формирования профессиональных представлений на разных этапах профессионального пути / И. Г. Антипова [и др.] – Текст: непосредственный // Современная парадигма исследования профессиональных представлений. – Ростов-на-Дону, 2014. – С. 27–63.
7. Ануфриев, А. Ф. Корпоративная культура как инструмент повышения эффективности учебной деятельности студентов вуза / А. Ф. Ануфриев, А. С. Хромова. – Текст: непосредственный // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 25. – С. 540–544.
8. Атаханов, Р. Методологические подходы к анализу содержания и структуры профессиональной педагогической деятельности / Р. Атаханов. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 5. – С. 100–105.

9. Бабаева, Н. А. Структура профессиональной деятельности практического психолога : учеб.-метод. пособие / Н. А. Бабаева. – Москва : Российский университет дружбы народов, 2004. – 47 с. – Текст: непосредственный.

10. Бабинцева, Л. Н. Развитие социально-психологической компетентности у студентов-психологов за время обучения в вузе / Л. Н. Бабинцева. – Текст: непосредственный // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2015. – № 8. – С. 228–236.

11. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов : учеб. пособие / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – Москва : Юрайт, 2019. – 170 с. – Текст: непосредственный.

12. Безюлёва, Г. В. Психологическая служба в колледжах / Г. В. Безюлёва // Инновации в профессиональной школе. – Москва: НП АПО, 2009. – 52 с. – Текст: непосредственный.

13. Богородская, О. В. Осознанное целеполагание как ключевая компетенция в рефлексии учебной деятельности студентов / О. В. Богородская. – Текст: электронный // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4 (17). – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/294> (дата обращения: 24.12.2022).

14. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва : Знание, 1983. – 96 с. – Текст: непосредственный.

15. Бурменская, Г. В. Понятие «ориентировочная деятельность» как средство анализа феноменов психического развития в онтогенезе / Г. В. Бурменская. – Текст: непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2012. – Т. 8, № 4. – С. 7–12.

16. Василевская, Е. А. Изучение эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов разных специальностей / Е. А. Василевская. – Текст: непосредственный // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 4. – С. 281–284.

17. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Ось-89, 2007. – 256 с. – Текст: непосредственный.

18. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение: Понятие и содержание / А. А. Вербицкий. – Текст: непосредственный // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 4. – С. 8–13.

19. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с. – Текст: непосредственный.

20. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы / А. А. Вербицкий. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000. – 41 с. – Текст: непосредственный.

21. Власова, В. И. Развитие самооценки и ее влияние на стрессоустойчивость личности / В. И. Власова, К. Э. Жукова. – Текст: непосредственный // Студенческий научный форум : материалы VII Международной студенческой научной конференции. – 2015. – С. 11–18.

22. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 386 с. – Текст: непосредственный.

23. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва: Педагогика, 2002. – Т. 5. – 368 с. – Текст: непосредственный.

24. Гальперин, П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – Москва: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с. – Текст: непосредственный.

25. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – Москва: Книжный дом «Университет» ; Московский психолого-социальный институт, 2005. – 399 с. – Текст: непосредственный.

26. Гапонова, С. А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве высшей школы : монография / С. А. Гапонова. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет ; Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2004. – 198 с. – Текст: непосредственный.

27. Гапонова, С. А. Динамика коммуникативной толерантности студентов – будущих государственных и муниципальных служащих / С. А. Гапонова,

Н. С. Корнилова. – Текст: непосредственный // Организационная психология и психология труда. – 2016. – Т. 1, № 1. – С. 163–185.

28. Гапонова, С. А. Сравнительный анализ представлений о профессионально важных качествах государственных служащих у студентов-старшекурсников и у профессионалов / С. А. Гапонова, Н. С. Корнилова. – Текст: непосредственный // Психология обучения. – 2014. – № 7. – С. 43–50.

29. Гапонова, С. А. Эмоциональное выгорание и характеристики мотивационной сферы специалистов помогающих профессий (на примере медицинских работников) / С. А. Гапонова, И. А. Майорова, С. Г. Ловков. – Текст: непосредственный // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2016. – № 3 (51). – С. 100–107.

30. Гапонова, С. А. Ценностно-мотивационные особенности студентов и тенденции их динамики / С. А. Гапонова, Н. А. Мартынова. – Текст: непосредственный // Акмеология. – 2004. – № 4. – С. 78–85.

31. Герасименко, Н. А. К проблеме индивидуального стиля деятельности: о соотношении субъективных и объективных факторов в профессиональной деятельности психолога образования / Н. А. Герасименко. – Текст: непосредственный // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2023. – № 6. – С. 111–121.

32. Гиниятуллина, Е. И. Сформированность профессиональной идентичности и послевузовская профессиональная адаптация психологов / Е. И. Гиниятуллина. – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30, № 2. – С. 57–66.

33. Гиниятова, З. М. Исследование профессиональной идентичности у будущих психологов / З. М. Гиниятова, Ф. С. Муфтахова. – Текст: непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 8. – С. 43–46.

34. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – Москва: Смысл ; Академия, 2006. – 336 с. – Текст: непосредственный.

35. Горобинский, М. А. Самооценка: особенности ее формирования и значение в жизни человека / М. А. Горобинский, С. М. Ветвицкая. – Текст: электронный // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 6. – URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17850> (дата обращения: 11.12.2019).

36. Гречко, А. А. Рефлексивный компонент в структуре профессиональной идентичности будущего психолога / А. А. Гречко. – Текст: непосредственный // Мотивация и рефлексия личности: теория и практика : сборник научных трудов / под ред. Е. Н. Ткач. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеанского государственного университета, 2018. – 224 с.

37. Григорович, С. С. Самооценка в структуре профессионального самосознания студентов-психологов / С. С. Григорович. – Текст: непосредственный // Психологическое и психоаналитические исследования / под ред. А. Н. Лебедева. – Москва: Московский институт психоанализа, 2009. – С. 231–249.

38. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 613 с. – Текст: непосредственный.

39. Демченко, Н. А. Service Learning в подготовке студентов к обеспечению психологической безопасности школьников / Н. А. Демченко, Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков. – Текст: непосредственный // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – № 1. – С. 145–172.

40. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с. – Текст: непосредственный.

41. Джанерьян, С. Т. Идеалы профессиональной карьеры у будущих психологов / С. Т. Джанерьян, А. М. Шевелева. – Текст: непосредственный // Психологический вестник Ростовского государственного университета. – 2000. – Т. 5, № 1–2. – С. 214–219.

42. Дикая, Л. Г. Нравственные проблемы профессиональной деятельности / Л. Г. Дикая, Е. П. Ермолаева. – Текст: непосредственный // Психология нравственности. – Москва, 2010. – С. 361–380.

43. Доровский, А. И. Дидактические основы одаренности учащихся : учеб. пособие / А. И. Доровский. – Москва: Российское педагогическое агентство, 1998. – 210 с. – Текст: непосредственный.
44. Дружилов, С. А. Индивидуальные ресурсы профессионального развития человека / С. А. Дружилов. – Текст: непосредственный // Человек и образование. – 2006. – № 6. – С. 56–59.
45. Дружинин, В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. – Москва: Пер Сэ, 2000. – 135 с. – Текст: непосредственный.
46. Егорова, Ю. А. Метакомпетентность целеполагания студента вуза как субъекта деятельности в системе «личность-социум»: суть, структура, содержание / Ю. А. Егорова. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2 (51). – С. 165–170.
47. Ермакова, Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) / Е. В. Ермакова. – Текст: непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 1. – С. 27–39.
48. Желдоченко, Л. Д. Профессиональные представления как детерминанта учебной мотивации студентов вуза / Л. Д. Желдоченко. – Текст: электронный // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 6. С. 11–16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-predstavleniya-kak-determinanta-uchebnoy-motivatsii-studentov-vuza/viewer> (дата обращения: 12.05.2024).
49. Жолудева, С. В. Взаимосвязь профессиональных представлений и особенностей эмоционального выгорания у медицинских работников разных категорий / С. В. Жолудева, И. И. Алексеенко. – Текст: непосредственный // Профессиональные представления. – 2013. – № 1 (5). – С. 89–97.
50. Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – Москва: Наука, 1986. – 172 с. – Текст: непосредственный.
51. Занюк, С. Психология мотивации / С. Занюк. – Киев : Ника-Центр, 2001. – 352 с. – Текст: непосредственный.

52. Зеер, Э. Ф. Профориентология. Теория и практика / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – Москва: Академический проект, 2008. – 192 с. – Текст: непосредственный.

53. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 480 с. – Текст: непосредственный.

54. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

55. Зинченко, В. П. Психологическая теория деятельности / В. П. Зинченко. – Текст: непосредственный // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 66–88.

56. Ильясов, И. И. Лекции, прочитанные на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / И. И. Ильясов. – Москва: Изд-во МГУ, 2003. – 207 с. – Текст: непосредственный.

57. Имедадзе, И. В. Полимотивация и принцип соответствия мотива и деятельности / И. В. Имедадзе. – Текст: непосредственный // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1981. – С. 31–37.

58. Исаева, Д. А. Особенности становления личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости : автореф. диссертации ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Исаева Дарья Александровна. – Санкт-Петербург, 2013. – 26 с. – Текст: непосредственный.

59. Ишков, А. Д. Самоорганизация учебной деятельности (в условиях дистанционного обучения) / А. Д. Ишков. – Текст: непосредственный // Система обеспечения качества в дистанционном образовании : научные труды МИМ ЛИНК. – Вып. 8 / науч. ред. С. А. Щенников, В. Н. Голубкин, А. Г. Чернявская. – Жуковский: Изд-во МИМ ЛИНК, 2003. – С. 112–120.

60. Каверзина, А. И. Взаимосвязь эмоционального состояния и удовлетворенности трудом воспитателей детского сада / А. И. Каверзина, Е. И. Финогенко. – Текст: электронный // Молодежный вестник ИрГТУ. – 2016. – № 3. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26943708> (дата обращения: 14.12.2019).

61. Карпов, А. В. Системная регуляция точности и скорости деятельности в условиях информационного дефицита / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков. – Текст: непосредственный // Проблемы системогенеза деятельности. – Ярославль: Изд-во Ярославского университета, 1980. – С. 32–55.

62. Карпова, О. Л. Теоретические основы развития самообразовательной деятельности студентов вуза : монография / О. Л. Карпова. – Челябинск : Уральский государственный институт физической культуры, 2007. – 196 с.

63. Катунина, Н. П. Особенности саморегуляции и мотивации профессиональной деятельности у молодых педагогов / Н. П. Катунина, Л. П. Петухова, Н. В. Серегина [и др.]. – Текст: непосредственный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2023. – № 2 (216). – С. 549–555.

64. Кирт, Н. Л. Динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Кирт Наталья Леонидовна. – Москва, 2000. – 159 с. – Текст: непосредственный.

65. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – Москва: Изд-во Московского университета, 1995. – 222 с. – Текст: непосредственный.

66. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – Москва: Академия, 2004. – 273 с. – Текст: непосредственный.

67. Коджаспирова, Г. М. Педагогика / Г. М. Коджаспирова. – Москва: КноРус, 2013. – 740 с. – Текст: непосредственный.

68. Кожевникова, М. Н. Концепт «Роста-развития» у Дьюи как метод и результат / М. Н. Кожевникова. – Текст: непосредственный // Философия образования. – 2013. – № 5. – С. 127–136.

69. Кожевникова, О. В. Несформированная профессиональная идентичность абитуриента как предиктор «Кризиса второкурсника» / О. В. Кожевникова, Т. В. Шрайбер. – Текст: непосредственный // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2017. – № 3. – С. 381–395.

70. Колник, Е. В. Уровень удовлетворенности трудом и эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности / Е. В. Колник, Ю. А. Масалова. – Текст: электронный // Человеческое измерение университета и корпоративные практики управления персоналом : материалы Международной конференции. – Томск: Томский государственный университет, 2017. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=32346774> (дата обращения: 14.12.2019).

71. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.

72. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – Москва: URSS : Ленанд, 2010. – 316 с. – Текст: непосредственный.

73. Коржова, О. В. Психологические детерминанты успешности профессиональной деятельности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний на разных этапах профессионального становления : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Коржова Ольга Владимировна. – Ростов-на-Дону, 2011. – 182 с. – Текст: непосредственный.

74. Корнеева, Л. Н. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности / Л. Н. Корнеева. – Текст: непосредственный // Вестник ЛГУ. – 1989. – Вып. 4. – С. 91–96.

75. Костикова, Л. П. Формирование профессиональной идентичности будущих специалистов-международников: исследование представлений студентов / Л. П. Костикова. – Текст: непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2 (56). – С. 219–234.

76. Котова, С. С. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов : автореф. диссертации ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Котова Светлана Сергеевна. – Екатеринбург, 2008. – 26 с. – Текст: непосредственный.

77. Краснорядцева, О. М. Психологообразовательное сопровождение процесса становления профессиональной идентичности студентов педагогического

колледжа / О. М. Краснорядцева, Ю. А. Трифонова. – Текст: непосредственный // Психология обучения. – 2011. – № 11. – С. 74–84.

78. Кривцова, А. С. Содержание и психологические особенности профессиональной деятельности практического психолога / А. С. Кривцова. – Текст: непосредственный // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2008. – № 2. – С. 137–145.

79. Ксенева, И. Д. Самооценка студента как фактор успешности будущей профессиональной деятельности / И. Д. Ксенева, М. В. Щербакова. – Текст: непосредственный // Известия ВГПУ. – 2010. – № 4. – С. 119–123.

80. Кубланов, А. М. Профессионально-личностные качества преподавателя вуза как проблема педагогической науки / А. М. Кубланов. – Текст: непосредственный // Вестник ТГУ им. Г. Р. Державина. – 2015. – Т. 20, № 12. – С. 19–23.

81. Кудрявцев, Т. В. Проблемное обучение – понятие и содержание. Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы / Т. В. Кудрявцев. – Текст: непосредственный // Вестник высшей школы. – 1984. – № 4. – С. 27–33.

82. Кулюткин, Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю. Н. Кулюткин. – Текст: непосредственный // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О. К. Тихомирова. – Москва: Изд-во Московского университета, 1979. – С. 22–28.

83. Курусь, И. А. Динамика переживания кризисных ситуаций у студентов на начальном этапе обучения в вузе / И. А. Курусь. – Текст: непосредственный // Вектор науки ТГУ. – Серия: Педагогика, психология. – 2016. – № 3 (26). – С. 78–82.

84. Кутузова, Д. А. Проект программы «Выстраивание профессиональной идентичности психолога» в рамках психологической службы психологического вуза / Д. А. Кутузова. – Текст: электронный // Центр нарративной психологии и практики : сайт. – URL: <http://www.narrative.ru/articles/identitydk.htm> (дата обращения: 10.12.2019).

85. Лежнева, Е. А. Формирование мотивационной основы профессиональной стратегии психолога / Е. А. Лежнева ; под ред. Ю. В. Варданян

; Мордовский государственный педагогический институт. – Саранск, 2015. – 146 с. – Текст: непосредственный.

86. Леонтьев, А. Н. Деятельность: Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1972. – 304 с. – Текст: непосредственный.

87. Лидерс, А. Г. Метод планомерного формирования в истории отечественной психологии / А. Г. Лидерс, Ю. И. Фролов. – Текст: непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 2. – С. 60–67.

88. Лидерс, А. Г. Развитие представлений об ориентировке и ориентировочной деятельности в концепции П. Я. Гальперина / А. Г. Лидерс, Ю. И. Фролов. – Текст: непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 4. – С. 13–27.

89. Личность профессионала в современном мире : коллективная монография / отв. ред.: Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – Москва: Институт психологии РАН, 2013. – 878 с. – Текст: непосредственный.

90. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. А. Сурков. – Москва: Наука, 1980. – 279 с. – Текст: непосредственный.

91. Магакян, Е. Е. Мотивы поступления в вуз и профессиональная идентичность как факторы профессионального выбора выпускников бакалавриата / Е. Е. Магакян. – Текст: непосредственный // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С. 83–91.

92. Макарова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Макарова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с. – Текст: непосредственный.

93. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 1990. – 191 с. – Текст: непосредственный.

94. Маркова, Ю. А. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и успеваемости среди студентов старших курсов медицинских вузов / Ю. А. Маркова, Е. Б. Мареева, Л. Ю. Севидова. – Текст: непосредственный // Русский медицинский журнал. – 2010. – Т. 18, № 30. – С. 1834–1836.

95. Махнач, А. В. Теоретические основания методов оценки жизнеспособности профессионала / А. В. Махнач. – Текст: непосредственный //

Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2, № 1. – С. 23–53.

96. Махнач, А. В. Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. – Москва: Институт психологии РАН, 2016. – 751 с. – Текст: непосредственный.

97. Меламед, Д. Л. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности разностатусных студентов вуза : автореф. диссертации ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Меламед Денис Леонидович. – Москва, 2011. – 24 с. – Текст: непосредственный.

98. Мельничук, А. С. Способность к целеполаганию как фактор стратегичности жизни / А. С. Мельничук, Е. В. Селезнева. – Текст: непосредственный // Мир психологии. – 2009. – № 4. – С. 215–223.

99. Михайлов, И. В. Проблемы профессиональной зрелости в трудах Д. Е. Сьюпера / И. В. Михайлов. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 110–121.

100. Митина, Л. М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина [и др.]. – Москва: Академия, 2005. – 334 с. – Текст: непосредственный.

101. Моросанова, В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – Текст: непосредственный // Вестник Московского университета. – Серия 14: Психология. – 2010. – № 1. – С. 36–45.

102. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 4. – С. 26–36.

103. Моросанова, В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) : руководство / В. И. Моросанова. – Москва: Когито-Центр, 2004. – 44 с. – Текст: непосредственный.

104. Моросанова, В. И. Стилевые особенности саморегуляции личности / В. И. Моросанова. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 121–127.

105. Моросанова, В. И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В. И. Моросанова, Р. Р. Сагиев. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 134–140.

106. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студентов вузов // Психология. Общая психология. Психология возраста / В. С. Мухина. – Екатеринбург : Академия, 2011. – 696 с. – Текст: непосредственный.

107. Мухина, Т. Г. Стилевые особенности саморегуляции водителей пассажирского транспорта / Т. Г. Мухина, В. К. Зефирова. – Текст: электронный // Нижегородский психологический альманах. – 2019. – № 1. – URL: <http://psykaf417.esrae.ru/21-221> (дата обращения: 07.03.2020).

108. Мяготин, А. В. Профессиональная этика: современные ценности и смыслы / А. В. Мяготин. – Текст: непосредственный // Ценности и смыслы. – 2011. – № 2. – С. 74–80.

109. Мясова, Т. В. Самооценка студентов с различными показателями успешности в обучении / Т. В. Мясова, Л. А. Паниткова. – Текст: непосредственный // Успехи современной науки. – 2016. – № 12. – С. 135–137.

110. Нечаев, Н. Н. Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода / Н. Н. Нечаев. – Текст: непосредственный // Вестник Московского университета. – Серия 14: Психология. – 2012. – № 4. – С. 23–42.

111. Нюттен, Ж. Мотивация / Ж. Нюттен. – Текст: непосредственный // Экспериментальная психология / под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. – Москва: Прогресс, 1975. – С. 15–110.

112. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен ; под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2004. – 608 с. – Текст: непосредственный.

113. Обухова, Л. Ф. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель / Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 13–25.

114. Огарева, Е. И. Профессиональная идентичность и учебная успешность студентов-психологов на начальном этапе обучения в вузе / Е. И. Огарева, Н. В. Лик, Н. Д. Осипов. – Текст: непосредственный // Гуманизация образования. – 2020. – № 3. – С. 103–114.

115. Озерина, А. А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов / А. А. Озерина. – Текст: непосредственный // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 2. – С. 15–22.

116. Орёл, В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орёл. – Москва: Институт психологии РАН, 2005. – 450 с. – Текст: непосредственный.

117. Орлов, Ю. М. Оздоровляющее мышление / Ю. М. Орлов. – Москва: Слайдинг, 2006. – 96 с. – Текст: непосредственный.

118. Орлов, Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с. – Текст: непосредственный.

119. Павлова, Н. А. Мотивация учебной деятельности студентов педагогического вуза : диссертация... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Павлова Наталья Анатольевна. – Ярославль, 2005. – 217 с. – Текст: непосредственный.

120. Панченко, Т. А. Профессиональная идентичность студентов бакалавриата как фактор мотивации учебной деятельности / Т. А. Панченко, Н. П. Долгих. – Текст: непосредственный // Проблемы высшего образования. – 2015. – № 1. – С. 143–145.

121. Паштов, Т. З. Организация профессионального саморазвития студентов-будущих учителей / Т. З. Паштов. – Текст: непосредственный // Образование и качество жизни. – 2021. – № 4 (26). – С. 37–40.

122. Петровский, А. В. Введение в психологию / А. В. Петровский. – Москва, 1995. – 410 с. – Текст: непосредственный.

123. Петровский, А. В. Социальная психология коллектива : учеб. пособие / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – Москва: Просвещение, 1978. – 176 с. – Текст: непосредственный.

124. Петухова, Л. П. Эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки и поведение студентов вуза в конфликтных ситуациях / Л. П. Петухова [и др.]. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – Серия : Педагогика и психология. – 2016. – № 51. – Ч. 5. – С. 576–583.

125. Поваренков, Ю. П. Варианты классификации деятельностно важных качеств профессионала / Ю. П. Поваренков. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 1 (136). – С. 161–169.

126. Поваренков, Ю. П. Исследование динамики информационной основы деятельности на разных этапах формирования ПСД / Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков. – Текст: непосредственный // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль: Изд-во Ярославского университета, 1979. – Вып. 5. – С. 49–75.

127. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – Москва: УРАО, 2002. – 160 с. – Текст: непосредственный.

128. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков. – Саратов: Саратовский социально-экономический институт, 2013. – 400 с. – Текст: непосредственный.

129. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва: Академия, 2010. – 364 с. – Текст: непосредственный.

130. Пономарев, Я. А. К вопросу об исследовании психологического механизма «принятия решения» в условиях творческих задач / Я. А. Пономарев. – Текст: непосредственный // Проблемы принятия решения. – Москва: Наука, 1976. – С. 82–105.

131. Приписнова, В. В. Профессиональные представления студентов психолого-педагогического направления / В. В. Приписнова, Н. Ю. Максимова. –

Текст: непосредственный // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 10-2 (15). – С. 154–159.

132. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 11–17.

133. Проненко, Е. А. Отчуждение студентов от обучения: может ли помочь ее преодолеть метакогнитивная регуляция и осознание смысла обучения? / Е. А. Проненко, Е. М. Беликова, Т. П. Скрипкина. – Текст: непосредственный // Российский психологический журнал. – 2023. – Т. 20, № 2 – С. 240–258.

134. Прыгин, Г. С. Феноменология проявления «автономности-зависимости» в субъектной регуляции деятельности / Г. С. Прыгин. – Текст: непосредственный // Известия Самарского научного центра РАН. Спецвыпуск «Актуальные проблемы психологии». – 2006. – № 1. – С. 21–35.

135. Психологические механизмы целеобразования / О. К. Тихомиров, Э. Д. Телегина, Т. Г. Волкова [и др.] ; под ред. О. К. Тихомирова. – Москва: Наука, 1977. – 258 с. – Текст: непосредственный.

136. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряковой. – Москва: АСТ, 2004. – 479 с. – Текст: непосредственный.

137. Птуха, М. В. Сравнительный анализ саморегуляции подростков и студентов разного пола / М. В. Птуха, Ю. А. Давыдова, Е. М. Панченко. – Текст: непосредственный // Вестник КРСУ. – 2013. – Т. 13, № 3. – С. 150–153.

138. Путивцев, П. В. Трансформация профессиональной самооценки студентов-психологов в учебном процессе / П. В. Путивцев. – Текст: непосредственный // Человеческий капитал. – 2023. – № 11-2 (179). – С. 199–208.

139. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 352 с. – Текст: непосредственный.

140. Рогов, Е. И. Возможности использования представлений об объекте деятельности для прогноза обучения студента в вузе / Е. И. Рогов. – Текст: непосредственный // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 9. – С. 129–138.

141. Рогов, Е. И. Современная парадигма исследования профессиональных представлений / Е. И. Рогов, И. Г. Антипова, С. В. Жолудева [и др.] ; под ред. Е. И. Рогова. – Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2014. – 252 с. – Текст: непосредственный.

142. Рогов, Е. И. Особенности адаптации личности в профессиональном пространстве на этапе вузовского обучения / Е. И. Рогов, А. Н. Симченко. – Текст: непосредственный // Психология инновационного профессионально-образовательного пространства человека : материалы 10-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 24 ноября 2011 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – С. 50–54.

143. Рогов, Е. И. Влияние профессиональных представлений о деятельности на особенности ее реализации / Е. И. Рогов, А. Н. Симченко. – Текст: непосредственный // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 2. – С. 59–66.

144. Рощина, Г. О. Самоэффективность педагога инклюзивного образования: от «выученной беспомощности» до профессиональной самооценки / Г. О. Рощина. – Текст: непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2022. – № 2 (2). – С. 47–54.

145. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 224 с. – Текст: непосредственный.

146. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Изд-во Академии наук СССР, 1958. – 147 с. – Текст: непосредственный.

147. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 720 с. – Текст: непосредственный.

148. Румянцева, Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т. В. Румянцева. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 176 с. – Текст: непосредственный.

149. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо. – Москва: Педагогика, 1981. – 656 с. – Текст: непосредственный.

150. Сараев, В. В. Анализ отношения студентов-психологов к возможности профессиональной самореализации на рынке психологических услуг / В. В. Сараев, И. Н. Забелин. – Текст: электронный // Ломоносов-2001: материалы VIII Международной конференции студентов и аспирантов по фундаментальным наукам. – URL: <http://conf2001.dem.ru/saraev.html> (дата обращения: 07.03.2020).

151. Семенова, А. А. Динамика развития саморегуляции поведения студентов-лингвистов / А. А. Семенова, Е. В. Пяткова. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы права, экономики и управления. – 2016. – № 12. – С. 283–285.

152. Семенова, Е. А. Особенности и формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа : диссертация... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Семенова Елена Александровна. – Иркутск, 2003. – 200 с. – Текст: непосредственный.

153. Сенющенков, С. П. Проблема генезиса психических процессов в теории поэтапного формирования умственных действий / С. П. Сенющенков. – Текст: непосредственный // Методология и история психологии. – 2009. – Т. 4. – Вып. 2. – С. 59–75.

154. Серый, А. В. Ценностно-смысловые аспекты психологической работы со студенческой молодежью, находящейся в кризисной ситуации / А. В. Серый, М. С. Яницкий, Е. В. Харченко. – Текст: непосредственный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 40–48.

155. Сидоренко, Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 336 с. – Текст: непосредственный.

156. Скрынник, Н. Е. Деловая игра как средство развития профессиональных представлений студентов-психологов / Н. Е. Скрынник. – Текст: непосредственный // Достижения и перспективы психологии и педагогики :

материалы Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2014. – С. 125–127.

157. Смирнов, С. Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза / С. Д. Смирнов. – Текст: электронный. – URL: <http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html> (дата обращения: 07.12.2020).

158. Солдатова, Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости : монография / Е. Л. Солдатова. – Челябинск: Изд-во Южно-Уральского государственного университета, 2007. – 267 с. – Текст: непосредственный.

159. Соломин, И. Л. О цветовых метафорах и не только о них / И. Л. Соломин. – Текст: непосредственный // Психологическая газета. – 2001. – № 2/65. – С. 16–19.

160. Сорокоумова, С. Н. Смыслоразностные ориентации в структуре личности будущих дефектологов / С. Н. Сорокоумова, Э. Н. Ларинова. – Текст: непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2022. – № 1 (38). – С. 1–16.

161. Степанова, М. А. Место теории П. Я. Гальперина в психологической концепции деятельности / М. А. Степанова. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 28–41.

162. Сторож, Р. И. Проблема определения профессиональных интересов в психолого-педагогической литературе / Р. И. Сторож. – Текст: непосредственный // Вестник Донецкого национального университета. – Серия Б: Гуманитарные науки. – 2017. – № 4. – С. 143–148.

163. Тельтевская, Н. В. Мотивационная функция целеполагания в учебной деятельности студентов / Н. В. Тельтевская. – Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного технического университета. – Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2012. – Вып. 10, № 3 (90). – С. 163–166.

164. Тенищева, В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореферат диссертации ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Тенищева Вера Федоровна. – Москва, 2008. – 47 с. – Текст: непосредственный.

165. Тимофеева, Т. С. Супервизия как одно из условий становления профессиональной идентичности психолога / Т. С. Тимофеева, Л. Е. Солянкина. – Текст: непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 1. – С. 56–66.

166. Тихомиров, О. К. Принятие решения как психологическая проблема / О. К. Тихомиров. – Текст: непосредственный // Проблемы принятия решения. – Москва: Наука, 1976. – С. 77–82.

167. Толочек, В. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Методики профессионального отбора / В. А. Толочек. – Москва: Юрайт, 2018. – 186 с. – Текст: непосредственный.

168. Трусова, Н. В. Организация психологического сопровождения развития профессиональной идентичности у студентов колледжа / Н. В. Трусова. – Текст: непосредственный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2013. – № 2. – С. 50–52.

169. Улыбышева, И. Н. Особенности динамики профессиональных представлений будущих педагогов / И. Н. Улыбышева. – Текст: непосредственный // Профессиональные представления. – 2022. – № 1 (14). – С. 127–134.

170. Хрусталева, Н. С. Виды психологических кризисов у студентов младших курсов (на примере студентов факультета психологии) / Н. С. Хрусталева. – Текст: непосредственный // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. – 2018. – № 4. – С. 72–76.

171. Чельшева, И. В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов: психологический и медиаобразовательный аспект / И. В. Чельшева, О. И. Ефремова, Л. И. Кобышева. – Москва: Директ-Медиа, 2023. – 152 с. – Текст: непосредственный.

172. Черникова, О. В. Формирование профессионального интереса к педагогической деятельности у студентов вуза : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Черникова Ольга Владимировна. – Москва, 2006. – 24 с. – Текст: непосредственный.

173. Шабанов, Л. В. Формирование профессиональной идентичности студентов в зависимости от социально-психологических качеств личности / Л. В. Шабанов, А. С. Турчин. – Текст: непосредственный // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Серия: Педагогические и психологические науки. – 2022. – № 50. – С. 123–132.

174. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. – Москва: Институт психологии РАН, 2013. – 463 с. – Текст: непосредственный.

175. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – Москва: Логос, 2007. – 192 с. – Текст: непосредственный.

176. Шелковой, Ю. С. Взаимосвязь самооценки компетентности и представлений человека о себе как субъекте деятельности : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Шелковой Юрий Сергеевич. – Краснодар, 2007. – 161 с. – Текст: непосредственный.

177. Шехтер, М. С. Психологические проблемы узнавания / М. С. Шехтер. – Москва: Просвещение, 1967. – 220 с. – Текст: непосредственный.

178. Шмелева, Е. А. Учебно-профессиональная жизнестойкость и способы совладания, обеспечивающие субъективное благополучие студентов-будущих социальных работников / Е. А. Шмелева [и др.]. – Текст: непосредственный // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2023. – № 3. – С. 10–15.

179. Шмитова, М. М. Стиль саморегуляции учебно-профессиональной деятельности как проявление субъектности студентов / М. М. Шмитова. – Текст: непосредственный // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Красноярск, 15–29 ноября 2021 г. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2022. – С. 394–397.

180. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. – 600 с. – Текст: непосредственный.

181. Шнейдер, Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теории и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2007. – 128 с. – Текст: непосредственный.

182. Щербаков, А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя / А. И. Щербаков. – Текст: непосредственный // Психология личности и труда учителя : сборник научных трудов / под ред. А. И. Щербакова. – Ленинград, 1976. – Вып. 1. – С. 3–30.

183. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с. – Текст: непосредственный.

184. Эбзеев, М. М. Профессиональный интерес как комплексный показатель отношения студентов к осваиваемой профессии / М. М. Эбзеев. – Текст: непосредственный // Учёные записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2013. – № 9. – С. 195–200.

185. Эннс, Е. А. Профессиональное самосознание и профессиональная идентичность как системообразующий фактор развития интегральной индивидуальности студентов помогающих профессий / Е. А. Эннс. – Текст: непосредственный // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2012. – № 4. – С. 169–174.

186. Юркевич, В. С. Развитие начальных уровней познавательной потребности / В. С. Юркевич. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 83–92.

187. Яковлева, И. В. Развитие профессиональных интересов студентов-психологов в процессе вузовского обучения / И. В. Яковлева, Е. А. Калинина. – Текст: непосредственный // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2010. – Вып. № 2 (14). – С. 92–98.

188. Ястребова, К. А. Сущность и структура процесса самоорганизации учебной деятельности студентов на этапе среднего профессионального образования / К. А. Ястребова. – Текст: непосредственный // *In Situ*. – 2016. – № 4. – С. 91–94.
189. Alrashidi, O. Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations / O. Alrashidi, H. Phan, B. Ngu. – Text direct // *International Education Studies*. – 2016. – Vol. 9(12). – P. 41–52.
190. Assunção, H. University Student Engagement Inventory (USEI): Transcultural Validity Evidence Across Four Continents / H. Assunção, S. W. Lin, P. S. Sit. – Text direct // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 10. – P. 27–96.
191. Beck, A. T. Cognitive therapy / A. T. Beck, M. E. Weishaar. – Text direct // *Current psychotherapies* / R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.). – Itasca IL: Peacock, 1995. – 5th ed. – P. 229–261.
192. Beyel, S. Stresstest städtischer Infrastrukturen – ein Experiment zur Wahrnehmung des Alters im öffentlichen Raum / S. Beyel [et al.]. – Text direct // *Der Jahrbuch der Hochschule Bochum*. – 2016. – No 6. – P. 689–699.
193. Chomsky, N. Syntactic Structures / N. Chomsky. Second edition (First edition published in 1957). – 2nd ed. – Berlin ; New York: Mouton de Gruyter, 2002. – 118 p.
194. Duan Bihua. On Kindergarten Teachers' Professional Identity in Poor Areas / Duan Bihua. – Text direct // *Studies in Early Childhood Education*. – 2021. – 71–74.
195. Ellis, A. The basic clinical theory of rational-emotive therapy / A. Ellis. – Text direct // *Handbook of rational-emotive therapy* / A. Ellis & R. G (eds.). – New York: Springer, 1977. – P. 3–34.
196. Ellis, A. The humanism of rational emotive behavior therapy and other behavior therapies / A. Ellis. – Text direct // *Journal of Humanistic Education and development*. – 1996. – P. 69–88.
197. Fadjukoff, P. Changing economic conditions and identity formation in adulthood / P. Fadjukoff, K. Kokko, L. Pulkkinen. – Text direct // *European Psychologist*. – 2010. – № 15. – P. 293–303.

198. Fowler, S. Why Motivating People Doesn't Work... and what Does: More Breakthroughs for Leading, Energizing, and Engaging / S. Fowler. – San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2023. – 217 p. – Text direct.

199. Gebauer, M. Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts / M. Gebauer, N. McElvany, W. Bos. – Text direct // *Social Psychology of Education*. – 2019. – Vol. 23. – P. 339–358.

200. Griffin, R. W. Organizational behavior: Managing people and organizations / R. W. Griffin, J. Phillips. – Boston: Cengage learning, 2023. – 594 p. – Text direct.

201. Harre, R. Psychology for the Third Millennium / R. Harre, H. Rom, F. M. Moghaddam. – London: Sage, 2012. – 216 p. – Text direct.

202. Heath, S. B. Risk, rules and roles / S. B. Heath. – Text direct // *Schwerpunkt: Wandel padagogischer Institutionen*. – 2000. – Vol. 3. – P. 61–80.

203. Kroger, J. Identity status change during adolescence and young adulthood / J. Kroger, M. Martinussen, J. Marcia. – Text direct // *Journal of Adolescence*. – 2010. – № 33. – P. 683–698.

204. Krūmina, A. A. The pedagogical component of the health psychologist competence / A. A. Krūmina, I. J. Mihailovs. – Text direct // *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. 2017, May 26th–27th*. – Rezekne, 2017. – Vol. II. – P. 108–119.

205. Likhodeeva, L. N. Stress resistance as a professionally significant quality of the personality of a defectologist teacher / L. N. Likhodeeva, Zh. E. Tolegenova. – Text direct // *Sciences of Europe*. – 2020. – No. 59-2 (59). – P. 69–72.

206. MacCann, C. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis / C. MacCann, Y. Jiang, L. E. Brown, K. S. Double. – Text direct // *Psychological Bulletin*. – 2020. – Vol. 146 (2). – P. 150–186.

207. Marcia, J. E. Identity in adolescence / J. E. Marcia. – Text direct // *Handbook of adolescent psychology* / J. Adelson (ed.). – New York: John Wiley, 1980. – P. 159–187.

208. McClelland, D. C. Testing for competence rather than for intelligence / D. C. McClelland. – Text direct // *American Psychologist*. – 1973. – No. 28. – P. 1–14.

209. McLean, K. C. Processes of identity development: Where I am and how I got there / K. C. McLean, M. Pasupathi. – Text direct // *Identity: An International Journal of Theory and Research*. – 2012. – № 12. – P. 8–28.

210. Murphy, L. Relationship between Personality Type and Preferred Teaching Methods for Undergraduate College Students / L. Murphy, N. B. Eduljee, K. Croteau. – Text direct // *International Journal of Research in Education and Science*. – 2020. – Vol. 6. – P.100–109.

211. Richardson, M. Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis / M. Richardson, C. Abraham, R. Bond. – Text direct // *Psychological Bulletin*. – 2012. – Vol. 138 (2). – P. 353–387.

212. Rodriguez-Menendez, G. Faculty and student perceptions of clinical training experiences in professional psychology / G. Rodriguez-Menendez, J. P. Dempsey, T. Albizu. – Text direct // *Training and Education in Professional Psychology*. – 2017. – Vol. 1 (1). – P. 1–9.

213. Ryan, R. M. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? / R. M. Ryan, E. L. Deci. – Text direct // *Journal of Personality*. – 2006. – Vol. 74. – P. 1557–1585.

214. Salanova, M. How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement / M. Salanova, W. Schaufeli, I. Martínez. – Text direct // *Anxiety, Stress & Coping An International Journal*. – 2010. – Vol. 23(1). – P. 63–70.

215. Salovey, P. Emotional intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer. – Text direct // *Imagination, Cognition, and Personality*. – 1990. – Vol. 9 (3). – P. 185–211.

216. Schaufeli, W. The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach / W. Schaufeli, M. Salanova, A. Bakker. – Text direct // *Journal of Happiness Studies*. – 2002. – Vol. 3. – P. 71–92.

217. Scheier, M. F. The self-efficacy scale: Construction and validation / M. F. Scheier, J. Maddux [et al.]. – Text direct // Psychological report. – 1982. – Vol. 51. – P. 663–671.

218. Simon, C. R. Differences in psychological and affective well-being between physicians and resident physicians: Does high and low self-regulation capacity matter? / C. R. Simon, N. Durand-Bush. – Text electronic // Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice. 2014. Vol. 4. – URL: <https://psywb.springeropen.com/articles/10.1186/s13612-014-0019-2> (accessed: 07.12.2022).

219. Sternberg, R. J. Explorations in Giftedness / R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. Grigorenko. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 284 p. – Text direct.

220. Tajfel, H. Instrumentality, identity and social comparisons / H. Tajfel. – Text direct // Social identity and intergroup relations / H. Tajfel (ed.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1982. – P. 483–505.

221. Tajfel, H. The social identity theory of intergroup behavior / H. Tajfel, J. C. Turner. – Text direct // Psychology of Intergroup Relations / S. Worchel, L. W. Austin (eds.). – Chicago: Nelson Hall, 1986. – P. 7–24.

222. Van der Kleij, F. M. A meta-review of the student role in feedback / F. M. Van der Kleij, L. E. Adie, J. J. Cumming. – Text direct // International Journal of Educational Research. – 2019. – Vol. 98. – P. 303–323.

223. Westbroek, H. Providing students with a sense of purpose by adapting a professional practice / H. Westbroek, K. Klaassen, A. Bulte, A. Pilot. – Text direct // International Journal of Science Education. – 2010. – № 32 (5). – P. 603–627.

224. Whitbourne, S. K. Psychosocial development from college through midlife: A 34-year sequential study / S. K. Whitbourne, J. R. Sneed, A. Sayer // Developmental Psychology. – 2009. – № 45. – P. 1328–1340.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Анкета определения уровня профессиональных интересов

Анкета, разработанная для определения уровня профессионального интереса, представлена в таблице 27.

Таблица 27 – Анкета для определения уровня профессионального интереса

ФИО:		
Возраст:		Пол:
Специальность:		
№	Вопрос	Ответ
1	Планируете ли Вы работать по выбранной специальности?	
2	В какой области психологии Вы хотели бы работать	
3	Запишите от 1 до 5 учебных дисциплин, необходимых для освоения выбранной специальности.	_____ _____ _____ _____ _____
4	Есть ли у Вас желание кардинально изменить направление учебы?	
5	Чем Вас привлекает выбранное направление?	
6	Есть ли у Вас желание сменить специальность в рамках выбранного направления?	
7	Чем Вас привлекает выбранная специальность?	
8	Какие перспективы привлекли Вас при выборе этого направления подготовки?	
9	Какие перспективы Вы видите сейчас в продолжение обучения?	
10	Запишите от 1 до 5 учебных дисциплин, которые Вам было бы интересно освоить в рамках специальности.	_____ _____ _____ _____ _____
11	Находит ли отражение выбранная Вами специализация в Ваших курсовых и самостоятельных работах?	

12	Планируете ли Вы отразить Ваши интересы в дипломной работе?	
13	Запишите от 1 до 5 личных качеств, которые позволят Вам добиться успеха в выбранной специальности.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Обработка:Вопрос 1:

- Да – 1 балл
- Нет – 0 баллов

Вопрос 2:

- Названа специфическая отрасль психологии – 2 балла
- Использовано «бытовое» определение – 1 балл
- Нет ответа – 0 баллов

Вопрос 3:

- Указаны 3 и более специфические дисциплины – 4 балла
- Указано 3 и более «бытовых» определения – 2 балла
- Указано менее 3 «бытовых» определения – 0 баллов

Вопрос 4:

- Да – 0 баллов
- Нет – 1 балл

Вопрос 5:

- Ответ с опорой на сущностные признаки – 3 балла
- Ответ с опорой на внешние признаки – 1 балл
- Нет ответа – 0 баллов

Вопрос 6:

- Да – 1 балл
- Нет – 0 баллов

Вопрос 7:

- Ответ с опорой на сущностные признаки – 3 балла

- Ответ с опорой на внешние признаки – 1 балл
- Нет ответа – 0 баллов

Вопрос 8:

- Ответ с опорой на сущностные признаки – 3 балла
- Ответ с опорой на внешние признаки – 1 балл
- Нет ответа – 0 баллов

Вопрос 9:

- Ответ с опорой на сущностные признаки – 3 балла
- Ответ с опорой на внешние признаки – 1 балл
- Нет ответа – 0 баллов

Вопрос 10:

- Указаны 3 и более точных названия дисциплин – 4 балла
- Указано 3 и более «бытовых» определения – 2 балла
- Указано менее 3 «бытовых» определений – 0 баллов

Вопрос 11:

- Да – 2 балла
- Нет – 0 баллов

Вопрос 12:

- Да – 3 балла
- Нет – 0 баллов

Вопрос 12:

- Указаны 3 и более специфических качества – 4 балла
- Указано 3 и более общих качества – 2 балла
- Указано менее 3 общих качеств – 0 баллов

Интерпретация результатов:

- Менее 11 баллов – диффузный интерес
- От 11 до 19 – сущностный интерес
- Более 19 – зрелый интерес

Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. И. Моросановой

Инструкция: Предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения. Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из двух возможных ответов: «Верно» и «Неверно» и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов.

Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

Стимульный материал:

1. Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.
2. Люблю всякие приключения, могу идти на риск.
3. Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее часто опаздываю.
4. Придерживаюсь девиза «Выслушай совет, но сделай по-своему».
5. Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.
6. Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.
7. Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1–2 дней для подготовки.
8. Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.
9. Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.
10. Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.
11. Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.
12. Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей.
13. Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
14. Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.

15. Не люблю много раздумывать о своем будущем.
16. В новой одежде часто ощущаю себя неловко.
17. Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок.
18. Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.
19. Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.
20. Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать.
21. Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.
22. Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.
23. В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.
24. При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.
25. Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.
26. Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.
27. Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.
28. Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана.
29. Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.
30. В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.
31. Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко слеую чужим советам.
32. Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.
33. Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.
34. Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.
35. Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.
36. В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.

37. Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.
38. Редко отступаю от начатого дела.
39. Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.
40. Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.
41. Про меня говорят, что я «разбрасываюсь», не умею отделить главное от второстепенного.
42. Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.
43. Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.
44. После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.
45. Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.
46. Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.

Обработка:

Шкала планирования (Пл):

«Верно» 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36

«Неверно» 15, 42

Шкала моделирования (М):

«Верно» 11, 37

«Неверно» 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41

Шкала программирования (Пр):

«Верно» 12, 20, 25, 29, 38, 43

«Неверно» 5, 9, 32

Шкала оценки результатов (ОР):

«Верно» 30, 44

«Неверно» 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39

Тест Куна – Макпартленда «Кто Я» (Модификация Т. В. Румянцевой)***Инструкция***

В течение 12 минут дайте 20 ответов на вопрос: «Кто я такой?». Ответы стоит давать в том порядке, в котором они спонтанно возникают.

Затем оцените каждое своё качество как позитивное (+), негативное (-), неоднозначное (\pm) или поставьте знак того, что вы затрудняетесь в оценке (?).

Интерпретация**Интерпретация количества ответов**

По количеству ответов, данных за отведённый промежуток времени, можно косвенно судить о уровне рефлексии личности. Чем больше ответов дано за отведённое время, тем уровень рефлексии выше.

Диагностика идентичностей

В рамках интерпретации теста Куна – Макпартленда можно определить множество идентичностей человеческой личности, такие как: половую, социальную, духовную, семейную, профессиональную, индивидуальную, физическую и т. д.

При этом каждая идентичность может быть выражена:

- **Прямо** – ответ содержит прямое определение какой-либо идентичности. Например, **мужчина** – вариант прямого выражения гендерной идентичности. Прямые выражения характеризуют явную, принимаемую и выражаемую часть личности.

- **Косвенно** – ответ содержит признаки той или иной идентичности. Например, **жена, студентка, работница** – варианты косвенного выражения гендерной идентичности (и прямого выражения семейной и социальной

идентичности). Косвенные выражения (особенно при отсутствии прямых) свидетельствуют о менее осознаваемой, вытесненной части личности.

- **Не выражена** совсем – среди характеристик нет ни прямых ни косвенных упоминаний той или иной идентичности. При этом соответствующая идентичность либо не развита, либо очень глубоко вытеснена.

По контексту можно судить о субъективной оценке каждой идентичности. Возможны следующие основные варианты:

- **Эмоционально-положительное** отношение выражается в положительных характеристиках: **хороший парень, внимательный работник.**

- **Эмоционально-отрицательное** отношение выражается в отрицательных характеристиках: **неуверенный сотрудник, некрасивый мужчина.**

- **Нейтральное** отношение выражается в безоценочных характеристиках: **мужчина, муж.**

- **Отчужденное** отношение выражается в абстрактно-отвлечённых характеристиках: **житель планеты, биологическое существо.**

Кроме того, в диагностике идентичности важно **количество** характеристик, соответствующих каждой идентичности, и **порядок** их написание (чем больше характеристик идентичности и чем выше они находятся в списке, тем более они важны для личности, тем более развита соответствующая идентичность).

Шкала анализа идентификационных характеристик

Включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности:

1. «Социальное Я» включает 7 показателей:

- 1) прямое обозначение пола (юноша, девушка; женщина);
- 2) сексуальная роль (любовник, любовница; Дон Жуан, Амазонка);
- 3) учебно-профессиональная ролевая позиция (студент, учусь в институте, врач, специалист);

4) семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли (дочь, сын, брат, жена и т. д.) или через указание на родственные отношения (люблю своих родственников, у меня много родных);

5) этническо-региональная идентичность включает в себя этническую идентичность, гражданство (русский, татарин, гражданин, россиянин и др.) и локальную, местную идентичность (из Ярославля, Костромы, сибирячка и т. д.);

б) мировоззренческая идентичность: конфессиональная, политическая принадлежность (христианин, мусульманин, верующий);

7) групповая принадлежность: восприятие себя членом какой-либо группы людей (коллекционер, член общества).

2. «Коммуникативное Я» включает 2 показателя:

1) дружба или круг друзей, восприятие себя членом группы друзей (друг, у меня много друзей);

2) общение или субъект общения, особенности и оценка взаимодействия с людьми (хожу в гости, люблю общаться с людьми; умею выслушать людей);

3. «Материальное Я» подразумевает под собой различные аспекты:

1) описание своей собственности (имею квартиру, одежду, велосипед);

2) оценку своей обеспеченности, отношение к материальным благам (бедный, богатый, состоятельный, люблю деньги);

3) отношение к внешней среде (люблю море, не люблю плохую погоду).

4. «Физическое Я» включает в себя такие аспекты:

1) субъективное описание своих физических данных, внешности (сильный, приятный, привлекательный);

2) фактическое описание своих физических данных, включая описание внешности, болезненных проявлений и местоположения (блондин, рост, вес, возраст, живу в общежитии);

3) пристрастия в еде, вредные привычки.

5. «Деятельное Я» оценивается через 2 показателя:

1) занятия, деятельность, интересы, увлечения (люблю решать задачи); опыт (был в Болгарии);

2) самооценка способности к деятельности, самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений, (хорошо плаваю, умный; работоспособный, знаю английский).

6. «Перспективное Я» включает в себя 9 показателей:

1) профессиональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с учебно-профессиональной сферой (будущий водитель, буду хорошим учителем);

2) семейная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с семейным статусом (буду иметь детей, будущая мать и т. п.);

3) групповая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с групповой принадлежностью (планирую вступить в партию, хочу стать спортсменом);

4) коммуникативная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с друзьями, общением.

5) материальная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с материальной сферой (получу наследство, заработаю на квартиру);

6) физическая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с психофизическими данными (буду заботиться о своем здоровье, хочу быть накачанным);

7) деятельностная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с интересами, увлечениями, конкретными занятиями (буду больше читать) и достижением определенных результатов (в совершенстве выучу язык);

8) персональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с персональными особенностями: личностными качествами, поведением и т. п. (хочу быть более веселым, спокойным);

9) оценка стремлений (многого желаю, стремящийся человек).

7. «Рефлексивное Я» включает 2 показателя:

1) персональная идентичность: личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда вредный, иногда нетерпеливый и т. д.), персональные характеристики (кличка, гороскоп, имя и т. д.); эмоциональное отношение к себе (я супер, «клевым»);

2) глобальное, экзистенциальное «Я»: утверждения, которые глобальны и которые недостаточно проявляют различия одного человека от другого (человек разумный, моя сущность).

8. Два самостоятельных показателя:

1) проблемная идентичность (я ничто, не знаю – кто я, не могу ответить на этот вопрос);

2) ситуативное состояние: переживаемое состояние в настоящий момент (голоден, нервничаю, устал, влюблен, огорчен).

Опросник профессиональных представлений Е. И. Рогова

Инструкция:

В данном опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи вам в большей или меньшей степени. При этом возможны 2 варианта ответов:

- «верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени»;
- «неверно, описываемое свойство не типично для моего поведения или присуще мне в минимальной степени».

Прочитав утверждение и выбрав один из вариантов ответа, следует отметить его на листе для ответов, зачеркнув соответствующую букву.

Стимульный материал:

1 Я бы вполне мог жить один, вдали от людей (а, б).

2 Я часто подавляю других своей самоуверенностью (а, б).

- 3 Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человека (а, б).
- 4 Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали (а, б).
- 5 Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку (а, б).
- 6 Мой идеал рабочей обстановки – тихая комната с рабочим столом (а, б).
- 7 Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом (а, б).
- 8 Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых, сделавших большой вклад в дисциплину, которую я преподаю (а, б).
- 9 Окружающие считают, что на грубость я просто не способен (а, б).
- 10 Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет (а, б).
- 11 Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать (а, б).
- 12 Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка (а, б).
- 13 Большинство моих друзей – люди, интересы которых имеют много общего с моей профессией (а, б).
- 14 Я подолгу анализирую свое поведение (а, б).
- 15 Дома я веду себя за столом так же, как в ресторане (а, б).
- 16 В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории (а, б).
- 17 Меня раздражают люди, которые не могут быстро принять решение (а, б).
- 18 Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине (а, б).
- 19 Мне неудобно дурачиться в компании, даже если другие это делают (а, б).
- 20 Иногда я люблю позлословить об отсутствующих (а, б).
- 21 Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их (а, б).
- 22 Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива (а, б).
- 23 Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных особенностей (а, б).
- 24 Я не могу быть равнодушным к проблемам других (а, б).
- 25 Я всегда охотно признаю свои ошибки (а, б).
- 26 Худшее наказание для меня – одиночество (а, б).
- 27 Усилия, затраченные на составление планов, не стоят того (а, б).
- 28 В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу (а, б).
- 29 Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать (а, б).
- 30 У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу (а, б).
- 31 Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю (а, б).
- 32 Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности (а, б).
- 33 Наука – это то, что больше всего интересует меня в жизни (а, б).
- 34 Окружающие считают мою семью интеллигентной (а, б).
- 35 Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять (а, б).
- 36 Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди (а, б).

- 37 Если есть выбор, то я предпочитаю организовать внеклассное мероприятие, чем рассказывать ученикам что-нибудь по предмету (а, б).
- 38 Основная задача учителя – передать ученику знания по предмету (а, б).
- 39 Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики (а, б).
- 40 Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с вопросами (а, б).
- 41 Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно рады меня видеть (а, б).
- 42 Думаю, мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно-хозяйственной деятельностью (а, б).
- 43 Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации (а, б).
- 44 Моя любезность часто не нравится другим людям (а, б).
- 45 Были случаи, когда я завидовал удаче других (а, б).
- 46 Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом (а, б).
- 47 Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям (а, б).
- 48 Если бы мне удалось перенестись на короткое время в будущее, то я в первую очередь набрал бы книг по моему предмету (а, б).
- 49 Я проявляю большой интерес к судьбе других (а, б).
- 50 Я никогда не говорил с улыбкой неприятных вещей (а, б).

Обработка:

- Сила – 2а, 7а, 12а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а.
 Четкость – 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 39а, 43а, 48а.
 Активность – 1б, 6б, 11б, 16б, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а.
 Оценка – 5а, 10а, 15а, 20б, 25а, 30а, 35а, 40б, 45б, 50а.

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко

Инструкция:

Вам предлагается ряд утверждений, по каждому выскажите свое мнение. Если вы согласны с утверждением, ответьте «да», если не согласны, ответьте «нет».

Стимульный материал:

- 1 Организационные недостатки на работе (учебе) постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
- 2 Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
- 3 Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности.
- 4 Меня беспокоит то, что я стал хуже работать/учиться (менее продуктивно, качественно, медленнее).

- 5 Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения – хорошего или плохого.
- 6 От меня как профессионала/человека мало зависит благополучие партнеров.
- 7 Когда я прихожу с работы/учебы домой, то некоторое время (часа 2–3) мне хочется побыть наедине, чтобы со мной никто не общался.
- 8 Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы партнера (свернуть взаимодействие).
- 9 Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует долг, в том числе профессиональный.
- 10 Моя работа/учеба притупляет эмоции.
- 11 Я откровенно устал от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе, учебе, в жизни.
- 12 Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний.
- 13 Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.
- 14 Работа/взаимодействие с людьми приносит все меньше удовлетворения.
- 15 Я бы сменил место работы/учебы, если бы представилась возможность.
- 16 Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру поддержку, услугу, помощь, в том числе профессиональную.
- 17 Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на контакты, в том числе деловые.
- 18 Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.
- 19 Я настолько устаю на работе /учебе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.
- 20 Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимание партнеру меньше, чем положено.
- 21 Иногда самые обычные ситуации общения вызывают раздражение.
- 22 Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.
- 23 Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.
- 24 При воспоминании о некоторых коллегах по работе/учебе или партнерах у меня портится настроение.
- 25 Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.
- 26 Мне все труднее устанавливать или поддерживать контакты с деловыми партнерами и другими людьми.
- 27 Обстановка на работе/учебе мне кажется очень трудной, сложной.

- 28 У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой/учебой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать все, как надо, не сократят ли и т. п.
- 29 Если партнер мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.
- 30 В общении я придерживаюсь принципа «не делай людям добра, не получишь зла».
- 31 Я охотно рассказываю домашним о своей работе/учебе.
- 32 Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы/учебы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).
- 33 Порой я чувствую, что надо проявить к партнеру отзывчивость, но не могу.
- 34 Я очень переживаю за свою работу/учебу.
- 35 Партнерам по работе/учебе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.
- 36 При мысли о работе/учебе мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.
- 37 У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с начальством.
- 38 Я часто радуюсь, видя, что моя работа/учеба приносит пользу людям.
- 39 Последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи в работе/учебе.
- 40 Некоторые стороны (факты) моей жизни вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.
- 41 Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.
- 42 Я разделяю деловых партнеров (субъектов деятельности) на «хороших» и «плохих».
- 43 Усталость от работы/учебы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.
- 44 Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того, что касается дела.
- 45 Обычно я прихожу на работу/учебу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.
- 46 Я иногда ловлю себя на том, что работаю, взаимодействую с партнерами автоматически, без души.
- 47 Иногда встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.
- 48 После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшение физического или психического самочувствия.

- 49 На работе/учебе я испытываю постоянные физические или психологические перегрузки.
- 50 Успехи в работе/учебе вдохновляют меня.
- 51 Жизненная ситуация, в которой я оказался, кажется безысходной (почти безысходной).
- 52 Я потерял покой из-за работы/учебы.
- 53 На протяжении последнего года была жалоба (были жалобы) в мой адрес со стороны партнера(ов).
- 54 Мне удастся беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с партнерами я не принимаю близко к сердцу.
- 55 Я часто с работы/учебы приношу домой отрицательные эмоции.
- 56 Я часто работаю через силу.
- 57 Прежде я был более отзывчивым и внимательным к партнерам чем теперь.
- 58 Во взаимодействии с людьми руководствуюсь принципом: не трать нервы, береги здоровье.
- 59 Иногда иду на работу/учебу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.
- 60 После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.
- 61 Контингент партнеров, с которыми я работаю/взаимодействую, очень трудный.
- 62 Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
- 63 Если бы мне повезло с работой/учебой, я был бы более счастлив.
- 64 Я в отчаянии из-за того, что на работе/учебе у меня серьезные проблемы.
- 65 Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел бы, чтобы поступали со мной.
- 66 Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.
- 67 Чаще всего после рабочего/учебного дня у меня нет сил заниматься домашними делами.
- 68 Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий/учебный день кончился.
- 69 Состояния, просьбы, потребности партнеров обычно меня искренне волнуют.
- 70 Взаимодействуя или работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
- 71 Работа, взаимодействие с людьми (партнерами) очень разочаровали меня.
- 72 Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.

- 73 Как правило, мой рабочий/учебный день проходит спокойно и легко.
- 74 Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
- 75 Моя карьера складывается удачно.
- 76 Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой/учебой.
- 77 Некоторых из своих постоянных партнеров, знакомых я не хотел бы видеть и слышать.
- 78 Я одобряю людей, которые полностью посвящают себя людям (партнерам), забывая о собственных интересах.
- 79 Моя усталость на работе/учебе обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.
- 80 Если предоставляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.
- 81 Меня часто подводят нервы в общении с людьми, в том числе на работе/учебе.
- 82 Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе/в учебе я утратил интерес, живое чувство.
- 83 Работа/взаимодействие с людьми плохо повлияла на меня — обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.
- 84 Работа/взаимодействие с людьми явно подрывает мое здоровье.

Обработка:

Из методики может быть извлечено 16 показателей: 12 результатов шкал, 3 результата по факторам и 1 общий показатель.

Каждый из пунктов вносит различный вклад (выраженный в математическом коэффициенте) в значение шкалы. Соответствующее количество баллов (в скобках) зачисляется на ответ «да», если перед номером пункта стоит +, и на ответ «нет», если перед номером пункта стоит -:

- 1 Переживание психотравмирующих обстоятельств: +1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5)
- 2 Неудовлетворенность собой: -2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(3)
- 3 «Загнанность в клетку»: +3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5)
- 4 Тревога и депрессия: +4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3)

5 Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование: +5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)

6 Эмоционально-нравственная дезориентация: +6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5)

7 Расширение сферы экономии эмоций: +7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5)

8 Редукция профессиональных обязанностей: +8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10)

9 Эмоциональный дефицит: +9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2)

10 Эмоциональная отстраненность: +10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10)

11 Личностная отстраненность (деперсонализация): +11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +72(2), +83(10)

12 Психосоматические и психовегетативные нарушения: +12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)

Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

- 9 и менее баллов – не сложившийся симптом
- 10 –15 баллов – складывающийся симптом
- 16 и более – сложившийся.

Симптомы с показателями 20 и более баллов относятся к доминирующим в фазе или во всём синдроме «эмоционального сгорания». Методика позволяет увидеть ведущие симптомы «сгорания». Важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число.

Для получения результата по факторам необходимо сложить значения четырёх субшкал каждого фактора. Соответственно количество баллов по каждому фактору может колебаться от 0 до 120. Фактор с наибольшим количеством баллов является ведущим в общей картине профессионального выгорания у респондента.

Для вычисления общего индекса необходимо сложить значения всех трёх факторов. Итоговый балл может меняться от 0 до 360.

Приложение 2

Программа психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально важных качеств

Программа психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально важных качеств, применяемая в ходе формирующего эксперимента, включает пять основных блоков.

Первый блок – вводно-мотивационный. *Задачей* этого блока является знакомство участников программы с ее целями и задачами, определение основных правил работы, информирование о дальнейшем плане проведения занятий. В ходе этого этапа необходимо также обсудить мотивы обучающихся к будущей профессиональной деятельности, их представления о траектории профессионального развития, ценностях и смыслах приобретаемой профессии. После этого можно будет определить личные цели каждого из участников программы.

В ходе занятий этого блока необходимо актуализировать знания о границах и содержании профессии психолога, ее ценностях. Планируется обсудить, какие личные качества будут необходимы в работе, какие окажутся необязательными, но могут помочь, а какие будут мешать.

Продолжительность первого блока – 2 занятия. По окончании блока участники программы должны сформировать ясное представление о целях, задачах и плане программы. Они должны актуализировать собственные представления о профессии психолога и мотивах, подтолкнувших их к выбору этой профессии. Каждый должен определить для себя личные цели и задачи участия в программе.

Для формирования мотивации на посещение последующих занятий, участникам программы были предложены модели профессиональных ситуаций, содержащих дилеммы, для разрешения которых необходимо представление о профессиональных ценностях психолога.

Такой подход был применен согласно концепции проблемного обучения. Перед участниками программы была поставлена проблема, разрешить которую можно было, обратившись к ценностям профессии психолога и актуализировав содержание профессии. Проблемная ситуация, вместе с тем, была, насколько это возможно, приближена к личному опыту каждого из участников программы. Таким образом, предполагалось добиться «реvisions» участниками собственных представлений о профессии психолога, ее содержании и границах, осознания отсутствия полноты этих представлений. Осознание ограниченности собственных знаний должно пробудить желание дальнейшего освоения профессии, получения необходимых знаний, что, в свою очередь, будет являться мотивом для дальнейшего участия в программе.

Кроме того, в занятия первого блока был включен сбор данных о начальном уровне профессионально значимых личностных образований. Для этого использовался методический комплекс, описанный в параграфе 2.1.

Второй блок программы посвящен формированию профессиональной идентичности. Его цели состоят в создании условий для формирования всех трех компонентов идентичности: когнитивного, ролевого и социального. В ходе программы идентичность должна претерпеть качественные изменения. Из этого вытекают *основные задачи блока*. Во-первых, обеспечить достаточный источник знаний о профессиональной деятельности для перехода идентичности с диффузной стадии путем формирования целостных представлений об основных аспектах будущей профессиональной деятельности.

Во-вторых, необходимо провести «инвентаризацию» мотивов к выбору будущей профессии, актуализировать набор профессиональных мотивов, соответствующих системе ценностей каждого участника программы. Это необходимо для перехода идентичности со стадии псевдоидентичности, когда выбор профессии определен внешними мотивами.

В-третьих, в рамках занятий блока участникам программы должны быть предоставлены необходимые ресурсы для преодоления кризиса идентичности и принятия роли профессионала.

Продолжительность блока составила 4 занятия.

Первое занятие направлено на актуализацию содержания профессии. Используются упражнения, позволяющие описать индивидуальное представление участниками различных вариантов профессиональной деятельности.

Упражнение «Рассказ из существительных» состоит в том, чтобы участники, называя поочередно, по одному существительному, последовательно описали один день представителя профессии. В этом упражнении участники обогащают свое представления о профессии.

Упражнение «Трудности». Совместно, всеми участниками придумывается значимая профессиональная цель и персонаж, который будет эту цель достигать. Из участников выбирается «Игрок» – тот, кто будет исполнять роль персонажа. Остальные участники индивидуально придумывают по несколько трудностей, которые могли бы возникнуть у персонажа при движении к цели. Вместе с трудностью каждый из участников должен продумать и путь ее преодоления. После того, как все трудности придуманы, они поочередно предъявляются «Игроку», который должен без размышлений предложить свой способ преодоления каждой трудности. Далее группа выслушивает способ преодоления, подготовленный участником. Группа решает, чей способ преодоления трудности был эффективнее. Данное упражнение фокусирует внимание участников на будущей карьерной траектории, одновременно подчеркивая, что эта траектория индивидуальна и опирается на личные качества каждого.

Упражнение «Подарок с намеком». Участникам описывается представитель профессии и предлагается за 30 секунд каждому индивидуально придумать для этого персонажа подарок. Подарок должен отвечать трем условиям: быть связанным с профессией, быть связанным с личными качествами персонажа, соответствовать финансовым возможностям дарящего. После этого происходит обсуждение подарков. Упражнение направлено на соотнесение личностных особенностей человека и решаемых им профессиональных задач.

Второе занятие блока направлено на осознание участниками границ профессиональных возможностей и профессиональной ответственности.

Использованные упражнения позволяют участникам обсудить и обдумать соотношение профессионального и личного в субъекте профессиональной деятельности.

Упражнение «Рисунок границ профессиональной деятельности». Участникам предлагается разбиться на группы по 3 человека и на листах А4 нарисовать схему границ деятельности психолога, обозначив на ней значимые роли из пространства профессии. После презентации рисунков группами происходит обсуждение и попытка нарисовать общую схему, учитывающую все значимые детали отдельных рисунков. Упражнение позволяет осознать значимые связи в профессиональном пространстве, выяснить, какие из них подконтрольны профессионалу, а какие – нет.

Упражнение «Круг ответственности» позволяет наглядно увидеть баланс ответственности в тех областях жизни, которые наиболее важны. Участникам предлагается раздаточный материал, представленный на рисунке 9.

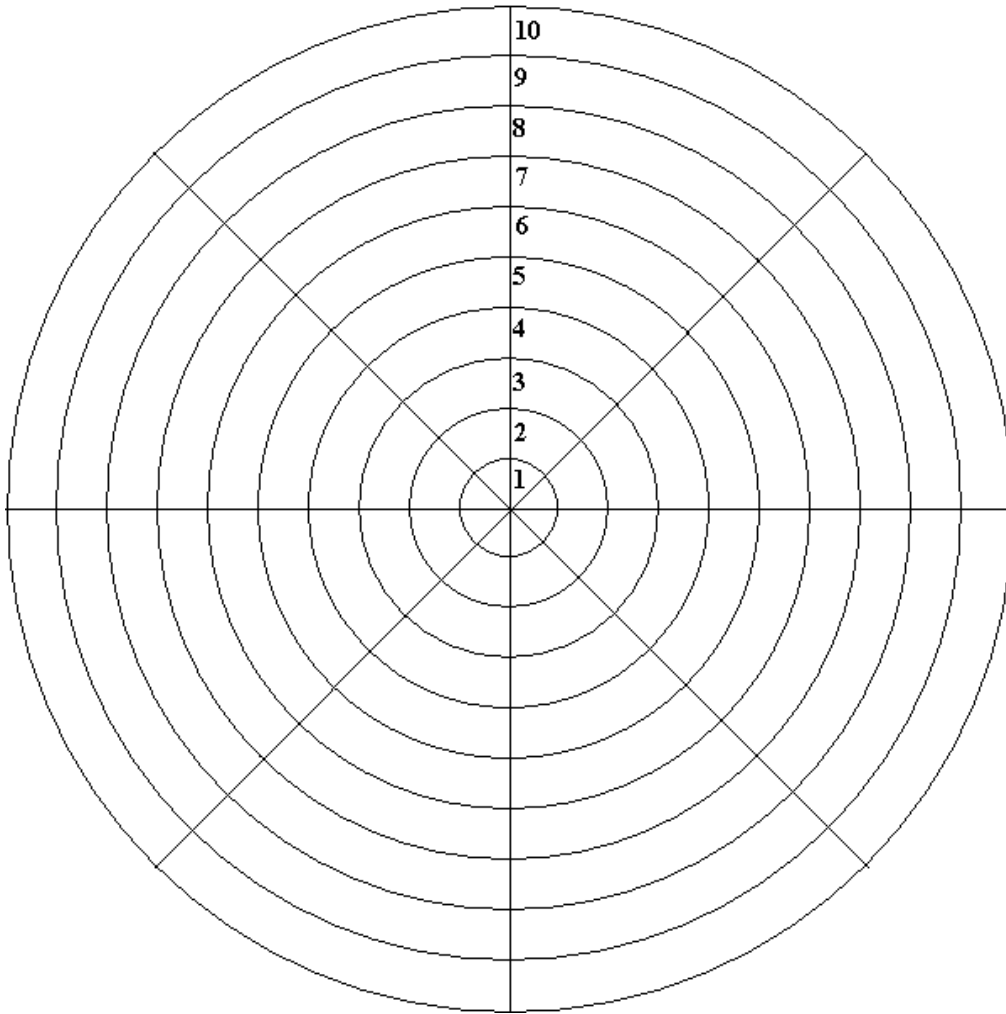


Рисунок 9 – Круг ответственности

Задача участников – выбрать 8 наиболее важных для них сфер жизни. Например: учеба, хобби, друзья, семья, работа, здоровье, путешествия, творчество. Для каждой из сфер на схеме указать одним (синим) цветом ее важность от 1 до 10, где 1 – совершенно неважно, а 10 – наиболее важно. После этого необходимо соотнести для каждой из сфер степень собственной ответственности за успех в этой сфере с зависимостью от внешних обстоятельств. Это соотношение также необходимо перевести в число от 1 до 10, где 1 – полное отсутствие собственной ответственности и зависимость от внешних обстоятельств, а 10 – исключительно собственная ответственность. Упражнение позволяет наглядно составить уровни значимости и ответственности в важнейших сферах жизнедеятельности.

Упражнение «Слова-мотиваторы». Выполняется в парах. Первый участник выбирает предложение, касающееся его планов. Например: «Я должен изучить английский язык». Затем он произносит вслух это предложение, подставляя вместо глагола «должен» один из следующих модальных глаголов:

- должен;
- могу;
- заслуживаю;
- пытаюсь;
- обязан;
- смог бы;
- следует;
- намерен;
- следовало бы;
- способен;
- от меня ждут, что;
- возможно;
- рискну;
- придется;
- решил;
- надо;
- хочу;
- нужно;
- пусть;
- давайте;
- позвольте мне;
- желаю;
- обязательно сделаю;
- выбираю;
- делаю.

Задача первого участника – прислушаться к своим ощущениям в момент произнесения и определить, действительно ли он чувствует мотивацию к действию. Или предложение вызывает противоположные чувства, отталкивает. Для каждого из глаголов таблицы необходимо оценить уровень мотивации по шкале от 1 до 10, где 10 – очень сильно мотивирует, а 1 – очень сильно отталкивает.

Второй участник в это время пытается по мимике, интонациям и другим признакам оценить степень удовлетворения первого участника этим предложением. Для оценки также используется шкала от 1 до 10, где 10 – ярко выраженные положительные эмоции при произнесении предложения, а 1 – ярко выраженные негативные эмоции.

По результатам двух полученных оценок все перечисленные модальные глаголы можно разделить на три категории: те, что не обладают побуждающей силой, а, скорее, демотивируют; те, что обладают побуждающей силой, но не приносят удовлетворения; те, что и мотивируют, и помогают получить удовольствие от деятельности. После составления таких категорий участнику легче осознать собственные профессиональные мотивы.

Третье занятие блока. Цель – знакомство участников с приемами когнитивной переработки проблемы «уверенности в себе». Полученные навыки позволят им выделять эмоциональную, когнитивную и поведенческую составляющие в деятельности психолога.

Упражнение «Определение индивидуального понимания уверенного поведения». Упражнение выполняется в парах. Участники по очереди приводят друг другу по одному примеру собственного уверенного поведения. Необходимо обратить внимание на то, что опыт демонстрации уверенного поведения необязательно должен быть успешным. Задача участников – на основе рассказов выделить признаки уверенного поведения. Затем следует общее обсуждение выделенных признаков и формирование собирательного портрета уверенного человека.

После обсуждения признаков уверенного поведения проводится тест П. Якубовской на различение уверенного, неуверенного и агрессивного поведения. Во время подсчета баллов по ключу участникам следует обратить внимание на то, не расходятся ли их представления об уверенном поведении с ключом. Если есть расхождение, то такие утверждения необходимо выписать. Далее следует обсуждение выписанных ситуаций и обоснование расхождений их понимания с ключами.

Затем следует актуализация признаков уверенного поведения и ролевая игра. Один из участников принимает на себя роль «уверенного человека». Ситуация первая – уверенный студент готовится к важному занятию. Его товарищ хочет пригласить его в кино / ночной клуб. Задача остальных участников – придумывать все более изощренную аргументацию, проявлять настойчивость.

Вторая ситуация – недовольный клиент критикует психолога за безрезультатные консультации. Указывает на низкую квалификацию, бессмысленные процедуры, проявляет раздражение и агрессию.

После ролевой игры проводится рефлексия собственных ощущений, трудностей, возникших в ходе принятия роли «уверенного человека». Участники самостоятельно оценивают степень успеха и получают обратную связь от других.

Четвертое занятие блока – подготовка профессионального резюме. Цель – осознание содержания знаний, опыта и личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Развитие умения использовать личностные качества в решении профессиональных задач.

В начале занятия следует краткое информирование участников о целях, для которых составляется профессиональное резюме, его задачах и структуре. Участники должны хорошо понимать, что для успешного составления требуется выполнение нескольких очевидных правил. Во-первых, необходимо как можно детальнее представлять содержание, цели, критерии успеха и другие особенности будущей профессиональной деятельности. Из этого вытекает предположение о требуемом опыте, знаниях, умениях и навыках. Таким образом, при описании предыдущего опыта необходимо делать акцент на тех примерах

профессиональной деятельности, которые в наибольшей степени соответствуют требуемым. Кроме того, результаты, полученные в процессе предыдущей профессиональной деятельности, целесообразно развернуть таким образом, чтобы прослеживалась аналогия с ожидаемыми результатами.

Характер будущей деятельности должен также совпадать с профессиональными, личностными и индивидуальными качествами. Наличие качества должны позволять вести профессиональную деятельность, выполнять те действия, которые она предусматривает.

Упражнение «вакансия – резюме». Участники разбиваются на четное количество групп по три человека. Одна половина групп получает роли «нанимателей». Они определяют требования к кандидатам на одну из выбранных профессий: наличие опыта и возможных достижений, наличие профессиональных и личностных качеств. Другая половина групп получает роли «кандидатов» и должна продумать презентацию собственного опыта и своих качеств как профессионала. После подготовки группы «кандидатов» проводят презентации, а группы «нанимателей» должны определить, какой из «кандидатов» им подходит.

После всех презентаций группы «кандидатов» должны проанализировать собственное выступление, соотнеся его с выступлениями других. Возможно, они забыли о каких-то существенных качествах или опыте.

Упражнение «Итоговое резюме». На основании предыдущего упражнения определяется список ошибок в резюме. Он оформляется на доске. Затем участники разбиваются на группы по три человека и в этих группах прорабатывают резюме кандидата с учетом опыта, приобретенного в предыдущем упражнении. После этого резюме всех групп «суммируется».

Когда резюме будет готово, оно проверяется на наличие ошибок по списку, составленному в начале упражнения.

По окончании упражнения с участниками проводится обсуждение. Насколько изменилось конечное резюме по сравнению с первоначальным вариантом. Какие важные профессиональные и личностные качества они для себя открыли.

Третий блок программы посвящен созданию оптимальных условий для формирования профессиональных представлений. Стратегия формирования профессиональных представлений в данном случае строится на гипотезе о том, что оптимальному их формированию мешают негативные эмоциональные переживания, возникающие в ходе учебно-профессиональной деятельности и связанные с ее содержанием. Эти же переживания создают отрицательное отношение к отдельным аспектам будущей профессиональной деятельности. Таким образом, цель данного блока – сформировать у участников программы умение выделить указанные переживания и переработать их, не допустив формирования отрицательных отношений, затрудняющих подготовку к профессиональной деятельности и ее осуществление.

Продолжительность блока составляет 2 занятия, однако в ходе занятий других блоков предусмотрено возвращение к настоящему материалу по мере его необходимости.

Первое занятие блока имеет целью знакомство участников программы с моделью возникновения негативных переживаний, предложенной А. Эллисом.

В начале занятия следует краткое информирование участников о механизме возникновения негативных переживаний, построенного на принципе мыслительного автоматизма. В результате участники должны обладать представлением о том, что в основе таких переживаний лежат функции оценки ситуации, которые однажды были интериоризованы и свернуты таким образом, что теперь их работа протекает без участия сознания. В сознании представлен только результат – когниция, вызывающая соответствующее отношение к предмету или явлению. Однако вследствие причин, выходящих за рамки настоящего исследования, описанные мыслительные автоматизмы формируют когниции, не соответствующие реальным условиям и являющиеся причиной дезадаптации.

Участники знакомятся с основными мыслительными автоматизмами: требованием, обвинением, обобщением, преувеличением.

Упражнение на выявление типа мыслительного автоматизма. Участники разбиваются на группы по 3–4 человека, после чего каждой из групп предъявляется ситуация с использованием одного или нескольких мыслительных автоматизмов. Участники должны определить, какие именно автоматизмы упомянуты в ситуациях и какие элементы поведения на них указывают.

После обсуждения внутри группы ее участники представляют ситуацию и выявленные в ней мыслительные автоматизмы. Остальные участники должны определить, насколько правильно выделены автоматизмы, не осталось ли незамеченных элементов поведения, вызываемых автоматизмами.

Упражнение по работе с мыслительными автоматизмами-требованиями. Участники делятся на группы по 3–4 человека, после чего каждой из групп предъявляется ситуация с использованием мыслительного автоматизма-требования. Задача участников в группах: выделить поведение персонажа ситуации, продиктованное мыслительным автоматизмом. Затем, на основании выделенных элементов поведения, необходимо реконструировать цепочку рассуждений, замененную мыслительным автоматизмом, и указать на ее ошибочные места.

После этого группа представляет на всеобщее обсуждение саму ситуацию, реконструированную цепочку мыслительного автоматизма и собственный вариант исправления этой цепочки. Остальные участники должны оценить, насколько вариант исправления ситуации может быть успешен. Участники могут предложить свои варианты работы с выявленным автоматизмом.

В качестве домашнего задания участники должны в своей обыденной жизни записать ситуации, в которых проявляются мыслительные автоматизмы. Это могут быть случаи с личным участием, телепередачи, публикации в прессе и прочее.

Второе занятие блока имеет целью получение практических навыков работы с негативными последствиями мыслительных автоматизмов.

Происходит разбор домашнего задания. Участники предлагают свои ситуации, отражающие наличие мыслительных автоматизмов. На общее

обсуждение выносится полнота анализа каждого случая. Кроме того, участники должны отрефлексировать собственные эмоции, возникшие в описываемой ситуации. В ходе обсуждения выстраивается связь между автоматизмами и вызываемыми ими эмоциями – маркерами.

Далее участники разбиваются на группы по 3–4 человека. Каждая группа получает по две ситуации из только что обсуждавшихся. Для каждой из полученных ситуаций необходимо разработать алгоритм дальнейших действий с учетом наличных мыслительных автоматизмов. Также необходимо разработать рекомендации для коррекции этих автоматизмов.

Полученные рекомендации выносятся на всеобщее обсуждение, уточняются и дополняются.

Четвертый блок программы направлен на создание условий для формирования профессиональных интересов. Кроме того, в процессе занятий блока будут отрабатываться навыки самоорганизации профессиональной деятельности. Задачи блока – организация самостоятельной работы участников программы, поощрение их творческой самореализации в условиях самостоятельной работы и создание ситуаций успеха.

Продолжительность блока – 2 занятия.

Первое занятие блока целиком посвящено самостоятельной работе участников над индивидуальными проектами. При этом над одним и тем же проектом работают несколько участников. Задача каждого – реализовать полный цикл работы над проектом: определить конкретные цели, разработать план действий, определить наличные знания и информацию, которую требуется получить для реализации проекта. После этого необходимо составить программу действий, описав не только действия, но и предполагаемые промежуточные результаты и критерии их оценки.

После описанной предварительной подготовки участники с одинаковыми проектами объединяются в группы и сверяют полученные результаты. Их цель – выработать единое представление о целях проекта, единый план, представление об условиях деятельности и программу действий.

Придя к единому пониманию, участники распределяют обязанности в проекте и выполняют программу действий. В качестве домашнего задания участники завершают порученный им объем работы.

Второе занятие блока начинается с ревизии результатов действий, которые участники выполнили дома. Каждая группа определяет, являются ли полученные результаты удовлетворительными, нет ли необходимости ввести дополнительные действия для того, чтобы результат всего проекта соответствовал целям. Если такая необходимость выявлена, выполняются дополнительные действия.

После выполнения всех действий программы проекта группы оценивают полученный результат и анализируют весь ход работы над проектом. Необходимо ответить на вопросы, насколько индивидуальный план проекта отличается от коллективного; удалось ли достигнуть целей проекта; если цели проекта не достигнуты, то насколько удовлетворительны результаты каждого из действий программы.

В завершение занятия с участниками проводится обсуждение трудностей, возникших в ходе выполнения работы. Участники самостоятельно пытаются выделить свои слабые стороны в процессе организации деятельности и то, с помощью чего эти слабости можно компенсировать.

Пятый блок программы посвящен формированию профессиональной рефлексии и механизмам синтеза адекватной профессиональной самооценки. Задачи блока состоят в моделировании профессиональной деятельности и отдельных ее компонентов, оценке результатов такой деятельности и составлении представления о себе как о профессионале.

Блок состоит из 3 занятий.

Первое занятие посвящено ознакомлению участников с понятием профессиональной рефлексии. В результате они должны иметь широкое представление о механизме рефлексии, ее видах и значении в профессиональной деятельности. На протяжении всех занятий блока участникам предложено вести дневник, в котором отмечаются каждое из заданий занятия, собственные эмоции

относительно этого задания, собственная оценка успешности выполнения задания.

После теоретического материала следует сочинение на тему «Постижение психологии». Сочинение должно охватывать все пройденное в вузе обучение и упоминать, как минимум, о трех предметах, показавшихся наиболее интересными или полезными. По каждому из предметов должен быть проведен анализ собственного отношения к этой области знаний до и после обучения. Также должен быть представлен анализ, как минимум, трех предметов, которые были интересны или полезны большинству обучающихся. Анализ проводится по аналогичной схеме.

После получения сочинений содержащийся в них материал совместно обсуждается. Выясняется, какие из предметов были действительно интересны или полезны большинству. Насколько это совпадает с индивидуальными представлениями.

Второе занятие имеет целью расширение представлений о профессиональной рефлексии. Кроме того, уточняются представления о себе как о профессионале.

Упражнение «Лавка ценностей». Участникам требуется осознать те свои личностные качества, которые могут помочь им в достижении профессиональных целей. А также те, которые только еще предстоит развить. Кроме того, необходимо понять, с чем каждый из участников готов расстаться, чтобы добиться успеха в профессии.

В ходе упражнения участник должен ответить на два вопроса: что ему еще необходимо, чтобы стать профессионалом, и что он может предложить взамен. Остальные участники решают, равноценен ли этот обмен.

После того, как все участники совершили обмен, проводится обсуждение. Необходимо ответить на вопросы: насколько приятно было приобрести новое качество, насколько тяжело было расстаться с прежним, и нет ли сожаления за совершенный обмен.

Третье занятие направлено на объединение представлений о профессиональной рефлексии и подведение итогов ее развития.

Упражнение-рисунок «Я – Психолог». Участникам предлагается изобразить себя в своей профессии. После того, как все рисунки готовы, происходит групповое обсуждение каждого рисунка. В ходе обсуждения затрагиваются вопросы:

- *Каковы личные и профессиональные качества этого человека?*
- *Какими важными достоинствами обладает этот человек?*
- *Что можно пожелать изменить этому человеку?*

Следующим упражнением, завершающим блок формирования профессиональной рефлексии, становится *анализ содержимого дневников.* Участники анализируют изменение собственного отношения к содержанию различных упражнений, выполняемых на протяжении всей программы. Они пытаются выделить факторы, ставшие причинами формирования именно такого отношения. Также происходит сравнение зафиксированных в дневнике эмоциональных состояний с теми эмоциями, которые вызывают те же профессиональные ситуации по завершении программы. Следует разбор тех профессиональных ситуаций, для которых получены наибольшие расхождения в эмоциональной оценке до и после прохождения программы. В ходе совместного обсуждения участники пытаются выделить причины такого изменения и их влияние на дальнейшее профессиональное событие.

Таким образом, участники программы могут наглядно наблюдать изменение собственного профессионального мировоззрения, возникшее в ходе программы сопровождения. Им предлагается оценить, для каких аспектов будущей профессиональной деятельности такое изменение может быть полезным.

В завершение программы участники дают обратную связь, учитывающую их настоящее отношение к тем переменам, которые в них произошли. Оценивают свое текущее отношение к приобретаемой профессии, видение своего

профессионального будущего, траекторию собственного профессионального развития.