

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина».

На правах рукописи

Востокова Юлия Игоревна

**РЕФЛЕКСИВНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

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
Митина Лариса Максимовна

Нижний Новгород – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК РЕСУРСА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	16
1.1. Личностное и профессиональное развитие субъектов образования как предмет психолого-педагогических исследований.....	16
1.2. Ресурсно-прогностическая детерминация личностно- профессионального развития педагогов-психологов.....	37
1.3. Рефлексивное проектирование как ресурс личностно- профессионального развития.....	53
Выводы по первой главе.....	73
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	76
2.1. Основные этапы исследования.....	76
2.2. Методы исследования.....	79
2.3. Экспериментальное исследование взаимосвязи показателей личностно-профессионального развития студентов с показателями рефлексивного проектирования.....	86
Выводы по второй главе.....	115
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК РЕСУРСА ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.....	120
3.1. Психолого-педагогическая технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов	120
3.1.1. Стадия подготовки.....	125

3.1.2. Стадия осознания.....	127
3.1.3. Стадия переоценки.....	132
3.1.4. Стадия действия.....	138
3.2. Анализ результатов применения психолого-педагогической технологии актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов....	143
Выводы по третьей главе.....	155
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	158
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	161
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Факторная структура переменных, характеризующих рефлексивное проектирование студентов педагогов-психологов.....	195
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Корреляционная матрица показателей рефлексивно-проектировочного ресурса и личностно-профессионального развития.....	197
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. План программы тренинга II стадии технологии «Осознание».....	198
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. План программы тренинга III стадии технологии «Переоценка».....	200
ПРИЛОЖЕНИЕ 5. План программы тренинга IV стадии технологии «Действие».....	202

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Актуальность изучения профессионального образования педагогов-психологов продиктована утвержденной в Российской Федерации Концепцией развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования на период до 2030 года (от 18.06.2024 г. N СК-13/07вн), согласно которой важно усовершенствовать «профессиональную подготовку педагогов-психологов (психологов в сфере образования)», с целью создания «условий для их непрерывного профессионального роста».

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) выпускник в сфере организации психолого-педагогического сопровождения общего, профессионального и дополнительного образования и профессионального обучения должен обладать способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-7); способностью к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПК-25); способностью формировать психологическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности (ПК-29) (в ред. Приказа Минобрнауки России от 20.04.2016 N 444).

В условиях современных преобразований педагог-психолог должен быть ориентирован на перспективные результаты, а его способность анализировать настоящее и прогнозировать своё развитие во многом определяет будущее обучающихся и общества в целом. Это требует от специалиста высокого уровня личностно-профессионального развития, которое определяется степенью его готовности к вызовам и рискам будущего времени и способностью в нужный момент актуализировать свой потенциал как ресурс.

Вышеизложенное подтверждает актуальность поставленной научной проблемы в образовательной практике и подчеркивает важность выявления и научного обоснования психологических факторов и психолого-педагогических

условий эффективного формирования рефлексивно-проектировочного ресурса у студентов педагогов-психологов.

Степень разработанности проблемы исследования. В российских и зарубежных исследованиях ресурсный подход к изучению психологических феноменов является одним из самых актуальных. В контексте данного подхода природа потенциального, с точки зрения ее сущности, понимается как ресурс и резерв личности (Б. Г. Ананьев), «зона ближайшего развития» (Л. С. Выготский), способность «выходить за пределы» самого себя, «внутренние силы и возможности» (С. Л. Рубинштейн); системная организация психологических ресурсов личности (Д. А. Леонтьев); когнитивный ресурс (В. Н. Дружинин); интеллектуальный ресурс (М. А. Холодная); механизм регулирования и ментальный ресурс субъекта в разные возрастные периоды (А. Н. Фомина, С. А. Хазова); жизнеспособность и стрессоустойчивость (А. И. Лактионова, Л. И. Ларионова, С. Р. Мадди, Е. А. Рыльская); самодетерминация (Н. Н. Васягина, Е. Ю. Почтарева), самоактивация и различные стили преодоления трудностей в ситуациях неопределённости (Е. И. Кузьмина, Д. В. Лубовский, М. А. Одинцова и др.), социальная среда и социальная успешность (В. А. Толочек), основа субъективного благополучия и устойчивого образа жизни (M. Hunecke, K. Voltmer, M. Salisch) и др. Выделяется ряд глубоких и содержательных работ, которые посвящены развитию психологических ресурсов, определяющих варианты профессионального становления в процессе непрерывного образования (Н. Е. Водопьянова, Н. И. Журавлева, М.М. Кашапов, А. А. Маленов, Н. Б. Москвина, А. А. Орел, А. О. Прохоров, Т. И. Солодкова, И. В. Серафимович и др.). Вместе с тем их сложно сравнивать между собой в связи с разнообразием их предметной и содержательной принадлежности, что делает невозможным выделение системообразующих факторов ресурсности развития субъектов образования. В то же время, именно концептуальный каркас необходим для содержательного наполнения понятия психологических ресурсов, получения нового знания и новых образовательных практик.

В концепции ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития педагога Л.М. Митиной, составляющих теоретическую основу данной работы, определен комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных ресурсных конструктов, которые в своей вертикали представляют собой метаресурсы: рефлексивное проектирование, конструктивное совладание, эмоционально-ценностное вовлечение. В данной концепции впервые теоретически обосновано, что рефлексивные и проектировочные элементы, объединяясь в единый системообразующий компонент метаресурсной детерминации личностно - профессионального развития - рефлексивное проектирование - обеспечивают реализацию модели профессионального развития педагога, способствуя переходу на более высокую стадию личностно-профессионального развития. Вместе с тем данное концептуальное положение требует дальнейшего изучения в теоретическом, экспериментальном и прикладном аспектах.

В связи с актуальностью и недостаточной разработанностью проблемы рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития определен ряд противоречий между:

- современными требованиями, предъявляемыми к личностно-профессиональному развитию педагогов-психологов и недостаточной сформированностью способности актуализировать свой ресурсный потенциал у выпускников вуза;

- широким спектром узконаправленных исследований, рассматривающих психологические факторы, оказывающие воздействие на формирование как рефлексивных, так и проектировочных показателей ресурсности и необходимостью изучения рефлексивно-проектировочного ресурса как единого системообразующего комплекса детерминации личностно-профессионального развития студентов;

- между потребностями будущих и настоящих педагогов-психологов в личностно-профессиональном развитии и недостаточностью научно-практического обоснования процесса формирования рефлексивного

проектирования как ресурса средствами инновационных психолого-педагогических технологий.

Данные противоречия позволяют сформулировать научную **проблему** исследования, связанную с недостаточной разработанностью в науке и практике педагогической психологии теоретико-эмпирических и технологических основ актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса, детерминирующего личностно-профессиональное развитие будущего специалиста.

Развитие ресурсного конструкта «рефлексивное проектирование» уже в период освоения профессии позволит не только адекватно осознать имеющиеся противоречия, но и выстроить индивидуальные стратегии личностно-профессионального развития.

Цель исследования – теоретически проработать и эмпирически исследовать психологическое содержание рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития студентов в процессе обучения в вузе, разработать и реализовать технологию актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса у студентов педагогов-психологов.

Объект исследования – ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития субъектов непрерывного образования.

Предмет исследования – рефлексивное проектирование как ресурс личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов.

Гипотезы исследования. Мы предполагаем, что:

1. Рефлексивное проектирование выступает ресурсом личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов, обеспечивая не только анализ, осознание, поиск, но и прогнозирование и реализацию индивидуальной траектории в модели профессионального развития.

2. Развитие рефлексивно-проектировочного ресурса студентов педагогов-психологов будет способствовать повышению уровня их личностно-профессионального развития по таким интегральным личностным характеристикам, как направленность, компетентность, гибкость и самосознание.

3. Технология актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса является эффективным психолого-педагогическим условием и средством личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов в вузе.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психологические и педагогические работы по теме исследования и разработать теоретическую структурно-содержательную модель рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития.

2. На основе структурно-содержательной модели эмпирически исследовать показатели рефлексивного проектирования личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов с помощью специально разработанной диагностической программы.

3. Конкретизировать психологическое содержание структурных компонентов рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов.

4. Разработать и апробировать психолого-педагогическую технологию актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса в процессе профессионального обучения студентов педагогов-психологов в условиях лонгитюдного исследования.

5. Провести экспериментальную проверку эффективности программ психолого-педагогической технологии актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса процессе профессионального обучения студентов педагогов-психологов.

Теоретико-методологические основания исследования: системный личностно-развивающий и ресурсно-прогностический подходы, концепция и технология личностно-профессионального развития субъектов образования (Л.М. Митина); теории и концепции профессионального развития и становления личности (И.В. Дубровина, Е.А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Ю.П. Поваренков, А.Б. Серых, О.В. Суворова, Т.Т. Щелина и др.); подходы к изучению ресурсной детерминации развития личности (Б.Г. Ананьев, Н.Е. Водопьянова, Д.А.

Леонтьев, М.М. Кашапов, В.А. Толочек, С.А. Хазова и др.); теоретические концепции изучения рефлексии как механизма саморазвития личности (И.В. Вачков, А.В. Карпов, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, М.А. Холодная и др.); исследования проектирования и прогнозирования как показателей профессиональной компетентности и творчества специалистов (Н.Г. Алексеев, Э.Ф. Зеер, Б.Ф. Ломов, Л.А. Регуш, А.И. Савенков и др.).

Методы и методики исследования. Для решения поставленных задач были использованы теоретические (анализ и систематизация психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, моделирование), эмпирические (включенное наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа, анализ продуктов деятельности студентов в ходе формирующего эксперимента) методы.

В исследовании использовалась специально разработанная методическая программа, включающая следующие психодиагностические методики: Самоактуализационный тест - САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман и др.; методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой; опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева; методика «Кто я?» М. Куна – Т. Мак-Партланда; исследование самооценки Т. Дембо — С.Я. Рубинштейн; «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина и др.; «Личностный дифференциал» (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева); метод мотивационной индукции Ж. Нюттена (МІМ) в модификации Д.А. Леонтьева; опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой.

При обработке экспериментальных материалов использовались методы математической статистики: корреляционный, кластерный, факторный, множественный регрессионный анализы, критерии значимости различий U-Манна-Уитни, критерий знаков Уилкоксона.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Впервые концепция ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития была применена к изучению рефлексивного проектирования студентов педагогов-психологов, что позволило рассмотреть его

как ресурс личностно-профессионального развития, способный повысить показатели интегральных личностных характеристик (направленность, гибкость, компетентность) и самосознания студентов.

2. Конкретизировано психологическое содержание структурных компонентов рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов. Показано, что при высоких показателях сформированности рефлексивного проектирования личность характеризуется структурированным профессиональным самосознанием и высокоразвитыми навыками тактического планирования и стратегического целеполагания, структурирования деятельности и самоорганизации.

3. Предложено новое технологическое решение проблемы психолого-педагогического обеспечения личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов с помощью разработки и внедрения психолого-педагогической технологии актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса студентов, которая, как показало лонгитюдное исследование, способствует развитию их интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости) и самосознания.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

1. Результаты проведенного исследования позволяют расширить научные представления о феномене «рефлексивное проектирование», его роли в личностно-профессиональном становлении и развитии, детализировать и дополнить представления о содержательном и технологическом обеспечении профессиональной подготовки студентов педагогов-психологов в условиях образовательной среды современного вуза.

2. Конкретизированы структура и содержательное наполнение компонентов рефлексивного проектирования как составляющей ресурсно-прогностической детерминации личности. Показателями рефлексивно-проектировочного ресурса выступают: уровень развития рефлексивности, интегрированность самопредставлений и осознанность мотивационной направленности во временной

транссективе, характеристики самоотношения, общая и профессиональная самооценки, уровень самоорганизации и интернальности личности.

3. Полученные данные расширяют возможности применения концепции ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития к изучению психолого-педагогических проблем профессиональной подготовки педагогов-психологов в вузе.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

1. Результаты исследования направлены на совершенствование практики современного профессионального образования. Разработана и экспериментально проверена психолого-педагогическая технология актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса студентов педагогов-психологов, которая способствует их личностно-профессиональному развитию.

2. Разработанная технология реализуется в рамках занятий со студентами психолого-педагогического направления подготовки по предмету «Развитие профессионализма и профилактика профессиональных деструкций» («Психологическое обеспечение профессиональной деятельности», «Профессиональное и личностное самоопределение») и может быть полезна для проведения курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

3. Предложенный диагностический инструментарий, содержательно-методическое обеспечение реализации разработанной технологии и полученные результаты могут быть применены для определения направлений и способов совершенствования образовательного процесса психолого-педагогических профилей.

Этапы исследования.

Первый этап (2011 - 2018 гг.) – теоретико-эмпирическое исследование рефлексивного ресурса личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов.

Второй этап (2018 - 2022 гг.) – теоретико-эмпирическое исследование рефлексивно-проектировочного ресурса личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов.

Третий этап (2022 - 2023 гг.) – анализ и проверка эффективности технологии актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов; математико-статистическая обработка и интерпретация полученных данных.

Эмпирическая база исследования: студенты 1-6-х курсов очной и заочной форм обучения ФГБОУ ВПО «АГПИ им. А. П. Гайдара» специальности «Педагогика и психология» и ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» направления «Психолого-педагогическое образование»; 1-4-х курсов направления «Психолого-педагогическое образование» Арзамасского филиала «ННГУ им. Н. И. Лобачевского», в общем количестве 713 человек, возраст от 17 до 54 лет: 421 студент (первый этап); 292 студента (второй и третий этапы); 50 студентов составили экспериментальную группу и 50 студентов выступили в качестве контрольной группы на формирующем этапе исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Рефлексивное проектирование выступает ресурсом личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов, обеспечивая анализ, осознание, поиск, прогнозирование и реализацию адекватной индивидуальной траектории в модели профессионального развития.

2. Структурно-содержательная модель рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития представляет взаимосвязь когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов, сформированность которых определяет уровни его развития: высокий (надситуативный), средний, низкий (внутриситуативный).

3. Показателями рефлексивно-проектировочного ресурса выступают: уровень развития рефлексивности, интегрированность самопредставлений и осознанность мотивационной направленности во временной трансспективе,

характеристики самоотношения, общая и профессиональная самооценка, уровень самоорганизации и интернальности личности.

4. Психологическое содержание рефлексивно-проектировочного ресурса составляют позитивное самоотношение, высоко развитая самоорганизованность, осознанная готовность к самопреобразованиям, адекватное самооценивание, отсутствие погружения в себя.

5. Основным системообразующим фактором рефлексивно-проектировочного ресурса выступает осознанная готовность личности к самопреобразованиям.

6. Рефлексивное проектирование оказывает положительное влияние на личностно-профессиональное развитие будущего специалиста.

7. Психолого-педагогическая технология актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса студентов педагогов-психологов, предложенная в работе, направлена на развитие уровня развития рефлексивности, интегрированности самопредставлений и осознанности мотивационной направленности во временной трансспективе, характеристик самоотношения, адекватности самооценки, показателей самоорганизации и интернальности личности, что в совокупности обеспечивает повышение уровня личностно-профессионального развития студентов в вузе.

Обоснованность и достоверность полученных результатов обеспечены репрезентативностью выборки, использованием комплекса методов, адекватных предмету, целям и задачам исследования, корректным применением методов количественной и качественной обработки данных. Количественная обработка проводилась с использованием пакетов статистической обработки IBM SPSS Statistics 23.0, программы Jamovi 2.3.28, модуль snowCluster.

Апробация работы и результатов исследования. Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на Международных научных конференциях: г. Арзамас (Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского) 2013, 2015, 2019-2024, г. Ульяновск, 2009, г. Новосибирск, 2010, 2011, г. Киров (ВятГГУ), 2011, г. Саранск (МГПИ), 2012, 2013, 2018, г. Н. Новгород (ННГАСУ), 2012, г. Саратов, 2018, г. Махачкала, 2021, г. Омск, 2022, г. Москва,

2023 - 2026, г. София, Болгария, 2023, г. Казань, 2023, г. Санкт-Петербург, 2024, г. Бухара, Узбекистан, 2025; всероссийских и региональных научно-практических конференциях: г. Арзамас (АГПИ), 2010, 2011, (Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского) 2018-2024, г. Саранск (МГПИ), 2011, 2012, г. Покров (Покровский филиал МГПУ), 2024; научных форумах: «Нижегородская сессия молодых ученых: Гуманитарные науки», г. Н. Новгород, 2010, 2013, «Форум молодых ученых ННГУ», г. Н. Новгород, 2013; «Ломоносов - 2012», г. Москва, 2012, «Ребенок в цифровом мире», г. Москва, 2024 - 2026.

Психолого-педагогическая технология актуализации рефлексивного проектирования прошла экспериментальную проверку на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ. Материалы исследования используются в процессе организации практической подготовки при реализации практики студентов направления «Психолого-педагогическое образование», на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников АФ ННГУ. Отдельные модули внедрены в учебный процесс факультета как занятия по следующим учебным дисциплинам: «Введение в профессию «Психолог»», «Развитие профессионализма и профилактика профессиональных деструкций» («Психологическое обеспечение профессиональной деятельности», «Профессиональное и личностное самоопределение»).

Основные результаты исследования опубликованы в 17 работах: 3 публикациях РИНЦ, 11 публикациях, включенных в перечень ВАК, в монографиях, зарегистрирована база данных (РИД).

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 12 «Психология педагогической деятельности, психологические закономерности, факторы и условия ее становления и развития, профессионально-психологические особенности педагогов (способности, компетентность, стиль). Психология педагогического контроля (психодиагностика)».

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, трёх глав, выводов, заключения, списка литературы из 277 источников, пяти приложений. Текст диссертации представлен на 202 страницах, содержит 14 рисунков, 13 таблиц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК РЕСУРСА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

1.1. Личностное и профессиональное развитие субъектов образования как предмет психолого-педагогических исследований

Образование, согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ, это «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом ... совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции ... в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека ...» [219]. Эффективность образовательной деятельности во многом определяется профессионализмом и личностным развитием тех, кто непосредственно реализует этот процесс, — руководителей образовательных организаций, педагогов и педагогов-психологов. Именно от их компетентности и внутренней зрелости зависит не только качество образования, но и психологическое здоровье общества в целом. Поэтому вопросы личностно-профессионального развития участников образовательного процесса приобретают особую актуальность для психологической науки и практики. Для более глубокого понимания данной проблемы важно также проанализировать терминологическое поле и изучить особенности взаимосвязи процессов личностного и профессионального становления субъекта деятельности.

Прежде всего, сам термин «развитие» следует отличать от понятий «становление», «рост», «формирование». В психолого-педагогической литературе в контексте онтогенетического изучения личности «становление» обозначается как «приобретение новых признаков и форм» в процессе развития, приближение личности к определенному состоянию [218], «рост» как результат развития [204], а «формирование» как становление некоторой формы под воздействием воспитания,

обучения [51]. Термин «развитие» принципиально отличается от предыдущих тем, что обозначает процесс прогрессивного изменения, совершенствования личности, приобретение новых положительных свойств и качеств [170]. «Развитие – последовательное, прогрессирующее (хотя и включающее в определенные моменты регресс), в целом необратимые количественные и качественные изменения психики» [64, с. 17].

«Основы понимания «развития» не только как созревания или простых изменений во времени, но и как качественное преобразование в психологической системе» [126, с.11], согласно Л.М. Митиной, заложил деятельностный подход в психологии.

В данном аспекте наиболее полное понимание специфики развития в психологии дано в определении Д.И. Фельдштейна, который понимает его как сложный системно-организованный процесс, имеющий «различные стадии, периоды, этапы, фазы, стороны, уровни», совершаемый «спиралевидно и многоступенчато, дискретно и непрерывно, дифференцированно и интегрированно, как переход количества в качество и обратно, при тенденции движения от низшего к высшему, при повторяемости, преемственности и необратимости, в единстве и борьбе противоположностей» [220, с. 9-10].

Традиционно развитие личности в отечественной психологии изучается в контексте той деятельности, которая выступает ведущей на том или ином этапе онтогенеза (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.): «человек, его сознание и психика не замыкаются в непосредственной данности субъекту, а выражаются в деятельности, реализуются в ней» [184, с. 24]. Согласно С.Л. Рубинштейну, «субъект в своих деяниях, в акте своей творческой самодеятельности не только обнаруживается, но и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть, направление его деятельности можно определить и формировать его самого» [183, с. 106].

Поскольку значительная часть жизни человека связана с подготовкой к профессии, обучением и последующим профессиональным ростом, вопросы

профессионализации и профессионального развития личности находятся в центре внимания многих исследований. Так, согласно, К.А. Абульхановой, «...время профессиональной жизни, занимающее основной период жизни человека, становится личностно ценным» [1, с. 55].

Следует отметить, что в психологических исследованиях нет общепринятого единого мнения к выделению подходов и направлений изучения профессионального развития – их систематизация определена выбранными критериями, важными для того или иного изыскания. Однако возможно выделить наиболее значимые теории:

- в зарубежной психологии:

- Дифференциально-типологическая (Г. Мюнстерберг) – изучение соответствия особенностей личности требованиям профессии – профессиональной пригодности;
- теория профессионального развития (Д. Сьюпер) – выбор профессии и самореализация в ней зависят от индивидуальных особенностей личности (ее Я-концепции), выделены типы карьер и стадии профессионального развития [270];
- типологическая теория (Дж. Холланд) – совокупность индивидуальных особенностей личности (её типов) соотносится с определённой профессиональной сферой [253];

– в отечественной психологии:

- концепции профессионального становления (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Г.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, К.К. Платонов, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников и др.);
- концепции формирования профессионализма (Н.С. Глуханюк, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.Р. Фонарев и др.) как основы профессионального развития субъекта деятельности;
- теории психологии профессий (Б.Г. Ананьев, С.Г. Геллерштейн, М.А. Рыбаков и др.) – изучение сущности и содержание явлений профессионального отбора и подготовки, профессионального

самоопределения, профессиональной пригодности, профессиональной квалификации, совершенствование методов профессиографического подхода;

- акмеологические теории (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин и др.) - исследования индивидуальных особенностей личности, способствующих достижению вершин профессионализма;
- концепция формирования и развития психологических профессионально важных качеств (В.Д. Шадриков) - изучение индивидуально-психологических особенностей и конкретных свойств личности в различных видах профессиональной деятельности.

Данный перечень концепций и теорий профессионального развития личности и их авторов далеко не полный и на сегодняшний день расширяется современными исследованиями [52, 53, 100, 107, 114, 120, 136, 156, 178 и др.].

Анализ и систематизацию данных психологических исследований профессионального развития возможно осуществить через критерии «объект» и «субъект»: в зарубежных исследованиях личность рассматривается как объект в контексте профессионального развития и построения профессиональной карьеры, в большинстве отечественных работ – как субъект профессионального развития.

Изучение развития субъекта профессиональной деятельности связано с явлением профессионального становления личности, под которым Э.Ф. Зеер понимает «развитие личности в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности» [64, с. 65], в процессе которого формируются устойчивые положительные мотивы профессиональной деятельности, профессионально важные качества личности, готовность к постоянному профессиональному росту - происходит ««формообразование» личности, адекватное требованиям профессиональной деятельности» [64, с. 66].

Процесс профессионального становления определяется как ««врастание» человека в профессию», когда профессиональные интересы «проникают» во все сферы жизни личности [25, с. 165], достигается конгруэнтность, необходимая для

полноценного развития личности, потому можно говорить о личностно-профессиональном развитии.

Согласно Л.М. Митиной, «профессию можно понимать и как активность субъекта (внешнюю и внутреннюю), как способ бытия, способ отношения человека к реальности, способ построения своей деятельности, ее изменения и развития. В этом случае профессиональное развитие неотделимо от личностного — в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и приводящий к высшей форме жизнедеятельности человека — творческой самореализации в профессии» [124, с. 32]. В процессе профессионального развития изменяется Я-концепция личности, обогащаясь новыми профессионально ориентированными представлениями о целях, мотивах, образах деятельности на основе уже ранее сформированных личностных конструктах.

Таким образом, говоря о профессиональном развитии личности, мы так или иначе исследуем саму личность. Данной точки зрения о неразрывности профессионального и личностного придерживаются многие ученые (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.Н. Никитина, Н.С. Пряжников, А.Р. Фонарев, В.Д. Шадриков и др.).

Исследования личностно-профессионального развития начиная с 70-х гг. в психологической науке ведутся в рамках педагогической психологии (Ю.В. Варданын, Н.И. Гуслякова, Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поваренков, Е.С. Романова, Э.Э. Сыманюк, Т.В. Черникова и др.), психологии труда (Е.А. Климов, В.А. Толочек, В.Д. Шадриков и др.), акмеологии (А.А. Деркач, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина и др.) в контексте изучения труда управленческих кадров (В.Н. Марков, О.В. Москаленко, С.Ю. Степанов, Л.А. Степанова и др.), подготовки педагогов (Л.В. Абдалиева, Е.Н. Богданов, И.В. Вачков, Н.С. Глуханюк, Т.Д. Дубовицкая и др.), социальных работников (Н.Н. Гришина, Л.Ж. Караванова, Г.П. Филиппова и др.) и практических психологов (Н.И. Исаева, Е.Ю. Пряжникова, Л.В. Темнова и др.).

В психолого-педагогических исследованиях предложено множество моделей личностно-профессионального развития. Общим для данных моделей является выделение критериев, этапов, уровней и стадий профессионального развития, как процесса, протекающего во времени.

Традиционно среди зарубежных исследований отмечается концепция Д. Сьюпера, который одним из первых определил шесть стадий профессиональной жизни личности, отмечая важность самоидентификации в данном процессе: стадия роста (до 14 лет); стадия разведки (от 15 до 24 лет); пробная стадия (от 25 до 30 лет); стадия стабилизации (от 30 до 44 лет); стадия сохранения (от 45 до 64 лет); стадия ухода (после 65 лет) [269]. В дальнейших работах автором были выделены четыре типа карьеры: обычный/конструктивный (активный, осознанный, целенаправленный выбор профессии, постоянное развитие и адаптация к изменениям в профессиональной среде); рекурсивный/нестабильный (циклические изменения в профессиональной жизни); случайный/карьер со множественными пробами (направления развития определены внешними/случайными факторами); традиционный/стабильный (развитие определено общепринятыми стандартами, нормами и ожиданиями в конкретной профессиональной области) [269, 270].

На основе включения личности в трудовую деятельность, усвоение ею профессиональных установок и навыков Р. Хейвигхерст разработал следующие этапы профессионального пути: идентификация с работником (от 5 до 10 лет); приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия (от 10 до 15 лет); приобретение профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет); становление профессионала (от 25 до 40 лет); работа на благо общества (от 40 до 70 лет); размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет) [251]. Вместе с тем, данная теория не учитывает вариативность профессионального развития личности в связи с изменяющимися внешними условиями, фиксируясь лишь на «задачах развития» каждого конкретного этапа.

В отечественной психологии Т.В. Кудрявцев на основе отношения личности к профессии и уровня выполнения деятельности выделил следующие стадии профессионального становления личности: возникновение и становление

профессиональных намерений; профессиональное обучение; процесс вхождения в профессию/профессионализация; полная или частичная реализация личности в профессии [89].

В периодизации человека как субъекта труда Е.А. Климовым рассмотрены периоды допрофильного развития (от рождения до 12 лет), выбора профессии (стадия «оптации»), профессиональной подготовки (стадия «адепта»), профессиональности деятельности (стадии «адаптанта», «интернала», «мастера», «авторитета», «наставника») [83]. В логике представленных стадий личность развивается через интериоризацию профессионального опыта к экстериоризации – от «оптанта» к «наставнику».

Похожую периодизацию изучал Э.Ф. Зеер, который, исследуя «целостный и непрерывный процесс становления личности в профессионально-образовательном пространстве в единстве его психологических и педагогических составляющих», выделяет такие стадии профессионального становления как: формирование профессиональных намерений, профессиональная подготовка, профессионализация, мастерство, каждая из которых имеет свою социальную ситуацию развития, психологические новообразования, которые появляются при разрешении противоречий в контексте нормативных кризисов [58, с. 66; 64]. Профессиональное развитие отождествляется с «прогрессивным изменением человека: созреванием, формированием, саморазвитием, самосовершенствованием» [63, с. 16].

В настоящее время в работах Э.Ф. Зеера и его учеников отмечается необходимость изучения индивидуализации траекторий профессионального развития, согласно феноменам трансфессии и теории транспрофессионализма.

Уровни профессионализма как критерий для периодизации выбраны А.К. Марковой, которая выделяет в них следующие этапы: допрофессионализм - ознакомление с профессией; профессионализм - адаптация к профессии, самоактуализация в ней, мастерство; суперпрофессионализм - свободное владение профессией в форме творчества, овладение смежными профессиями, творческое самопроектирование себя как личности или

непрофессионализм/псевдопрофессионализм - искаженные нормы реализации профессии и профдеформации; послепрофессионализм [117]. Автор отмечает важность мотивационной и ценностно-смысловой составляющих личности в развитии профессионализма: «большое значение имеет то, что движет человеком в профессии, ... какие внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд» [118, с. 40].

А.В. Бодровым предложены стадии развития профессионала после профессионального обучения: адаптации, развития личностных и профессиональных качеств, реализации, спада.

В своей концепции профессионального становления Ю.П. Поваренков опирался на общую психологическую характеристику личности в логике двухуровневого анализа: на первом уровне рассматриваются социально значимые и ценные качества личности, а на втором — психологические механизмы их формирования и проявления, а также общие психологические характеристики. В русле своей концепции Ю.П. Поваренков выделил периоды, как компоненты стадий, которые возникают как результат конкретизации профессионального становления личности: профессиональная адаптация или завершение профессионального развития предыдущей стадии, устойчивый рост показателей; период наивысших достижений; период спада, которому может предшествовать стагнация [158]. При этом хронологическим основанием для периодизации исследователя является «профессиональный возраст». Позднее, автором был предложен полициклический и моноциклический подходы к профессиональному становлению личности [159].

Было выявлено, что в ходе профессионализации осуществляется последовательное преобразование всех подструктур личности. На их основе формируются профессионально ориентированные подструктуры, которые, по мере согласования содержания и смены ведущей роли, интегрируются в более сложные и целостные образования. Механизмы профессионального саморазвития начинают работать на стадии профессионального обучения. В дальнейшем процесс

профессионализации личности саморегулируется и самоконтролируется профессиональными совестью и гордостью [158].

Проведя систематизацию периодизаций профессионального развития субъекта, Ю.П. Поваренков определил их в следующие группы: онтогенетические (Д.Сьюпер) - временным фактором выделения этапов выступает возраст субъекта труда; профессионал-генетические – в основе разделения на этапы лежит профессиональный стаж работы в одной профессии (Д.Н. Завалишина); качественные (статусные) - хронологические рамки не выделяются (А.К. Маркова); смешанные (Е.А. Климов) – в основе разделения на этапы не только возрастные факторы, но и содержательные аспекты профессионализации [160].

В русле системогенетического подхода Ю.П. Поваренков предлагает структурно-уровневую периодизацию профессионального и карьерного развития, которая объединяет периодизации «трудового пути, профессионального пути, решения профессиональных и метапрофессиональных задач», вместе с тем особенности их взаимодействий пока в процессе изучения [160, с. 218].

Таким образом, в большинстве психолого-педагогических исследований стадии профессионального развития личности подразумевают направленность данного процесса относительно одного вектора (от низших - к высшим), вероятность стагнации и/или «застывания» на какой-то стадии, повторение этапности при изменении условий. Данный подход позволяет рассмотреть процесс профессионального развития личности в контексте социализации и часто без учета индивидуальных стратегий функционирования.

Вместе с тем, гетерохронность профессионального развития проявляется в «разновременности вовлечения в процесс профессионализации всех подструктур личности, в динамике их ведущей роли, в несовпадении положительных и отрицательных пиков проявления различных критериев профессионализации, характеризующих показатели профессиональной продуктивности, идентичности и зрелости» [158, с. 311].

В тоже время процесс личностно-профессионального развития многовариативен и в связи с тем, что «профессия может быть целью сама по себе,

но она же может оказаться средством достижения скрытых, подавленных целей» [119, с. 321]. Она может служить для реализации многих потребностей, «не говоря о привычке, конвенциональных ожиданиях или стремлении к функциональной автономности», может «служить удовлетворению истинных потребностей», но может «носить защитный характер» [119, с. 328]. Поэтому изучение этапов и стадий при исследовании особенностей личностно-профессионального развития выступает лишь одним из аспектов, не позволяющих раскрыть в полной мере глубинные закономерности данного процесса.

Подробный ретроспективный анализ периодизаций профессионального развития и становления личности проведен во многих психолого-педагогических исследованиях, в которых также сделан вывод, что большинство из стадий соотнесены с возрастными периодами и изменением социальной ситуации развития. Важным аспектом выступает переход от одной стадии к другой посредством разрешения противоречий, обозначающих кризисы развития. Аналогично онтогенетическому развитию личности профессиональное развитие также сопровождается как нормативными, так и ненормативными кризисами.

Предположения о том, что именно различного плана противоречия стимулируют развитие профессионала, придерживаются многие исследователи.

Согласно концепции самодетерминации развития В.Г. Асеева [15], противоречие может быть потенциальным и находиться вне сферы осознанности, если личность реализует деятельность, в которой оно не проявляется. Совмещение сферы деятельности и сферы противоречия, актуализирует его. Именно в этом случае противоречие начинает выступать как движущая сила развития личности.

Развитие личности профессионала, согласно А.Р. Фонареву, может сдерживаться из-за неактуализированного существующего противоречия между «Я – образом» и образом-эталонном [223, с. 28]. Разрешение противоречий между Я-образами личности определяет направленность и результат процесса личностно-профессионального развития. Вместе с тем, самоорганизация личности, детерминируя собственную активность и развитие, актуализирует и в последствии разрешает возникшие противоречия между возможностями и потребностями, что

свидетельствует о принципиальной важности осознанности данного процесса – развитости самосознания и профессионального самосознания. Согласно Л. М. Митиной, «важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение некоторого определенного уровня личностного и профессионального самосознания» [124, с. 34]. Так, осознавая свои потенциальные возможности и перспективы, при высоком уровне развития профессионального самосознания субъект будет не только самостоятельно проектировать профессиональные цели, но и определять стратегии поведения, позволяющие их достичь. Данной позиции придерживались в своих исследованиях многие авторы (Л.В. Андреева, И.В. Вачков, Л.А. Григорович, А.А. Деркач, Т.Л. Миронова, О.В. Москаленко, Ю.П. Поваренков, Е.Ю. Пряжникова, А.И. Смоляр и др.)

Развитие профессионального самосознания осуществляется через содержательное наполнение образов «Я-профессионал» [36], источником динамики изменения которых является противоречие между образами «Я - реальное» и «Я - идеальное», порождающее конфликтные личностные смыслы, становясь единицами профессионального самосознания.

Возможность актуализации противоречий в личностно-профессиональном развитии и результат их разрешения зависит от условий, в которых субъект приобретает, осваивает и реализует профессиональные знания, умения, навыки, соотносит возможности с требованиями профессии и т.п. В психолого-педагогических исследованиях на этапе профессиональной подготовки личности такими условиями выступают: «общественная среда» (Е.А. Климов) как макросреда регуляторов личности в процессе ее становления и развития [83]; «гуманитарная среда вуза» (Н.А. Коваль); «образовательная среда» (Э.Ф. Зеер, И.В. Мешков, В.И. Иванова, Н.В. Козлова и др.); «профессиональное образовательное пространство» (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк), которое с позиции синергетики является открытым, «предполагает возможность его самоорганизации и саморазвития» и объясняет «вариативность, вероятностность, нелинейность и необратимость профессиональной биографии человека» [63, с. 22] и др.

Рассмотренные условия выступают внешними регуляторами по отношению к внутренним регуляторам развития личности, их взаимодействие в процессе профессионализации опосредуется субъектной позицией специалиста [4, 201]. В исследовании Г. И. Аксеновой рассматривается поэтапное формирование и развитие субъектной позиции студента, основанное на переходе внешних регуляторов, действующих в профессиональной среде, во внутренние установки личности [4, 201]. На первой стадии (объектной) актуализируются процессы самопознания, на второй (объект-субъектной) – рефлексии, на третьей (субъект-объектной) – саморегуляции, на четвертой (субъектной) – саморазвития и самореализации.

Вместе с тем, в психолого-педагогических работах описаны разнообразные сложные модели взаимодействия внешней и внутренней сред в процессе личностно-профессионального развития, опосредуемые различными факторами и механизмами.

Пространство развития профессионализма М.Н. Мироновой представляет собой сопоставление трех векторов: личностных смыслов (ведущий вектор), самосознания (ядро личности, согласно автору) и личностной негэнтропии (способность личности противодействовать разрушению, продуктивность ее деятельности). Проходя спиралевидно фазы развития, личность достигает определенного уровня развития. Данная философско-теологическая концепция развития личности профессионала разработана на примере деятельности учителя и сложна для ее практической реализации относительно других профессий [122].

В работе Э. Э. Сыманюк и М. Г. Синяковой [213] разработана концептуальная модель поликультурного профессионально-образовательного пространства личности и субъекта деятельности. В основе данной модели лежат три объективных, способных к саморазвитию и воспроизводству вектора-координаты: субъекты, находящиеся на различных этапах профессионального становления; система непрерывного образования; а также разнообразие ведущих видов деятельности. На развитие личности влияют такие формы деятельности, как учебно-познавательная, учебно-профессиональная, профессионально-

образовательная, нормативно заданная, продуктивно-профессиональная и творчески ориентированная. Помимо этого, на процесс воздействуют внешние факторы — социальная среда, а также внутренние — противоречия, возникающие в пространственно-временных характеристиках. Прогнозировать, структурировать, проектировать временные перспективы своей профессиональной жизни личности позволяет самоопределение в пространстве профессионального развития. Однако, согласно Е.И. Рогову, практическая ориентированность данной модели сложна, так как в ней отсутствует «вектор достижения результата».

Профессиональное развитие личности согласно концепции Е.И. Рогова осуществляется в пространстве взаимодействия его составляющих: три вектора развития — индивидуальные особенности личности как субъекта деятельности, особенности объекта деятельности и функциональная структура самой профессиональной деятельности — формируют три сферы развития: профессиональный тип личности субъекта, совместимость (синтонность) субъекта и объекта, а также способы их взаимодействия.

Отдельно автор выделяет пространство, образованное пересечением векторов «личность» и «профессиональная деятельность», которые формируют многообразие индивидуальных стилей деятельности, составляющих основу личностного роста профессионала [178].

В концепции Л.М. Митиной «идеи целостности, единства, системной организации профессионального труда человека позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности, деятельности и общения, при превалирующей роли личности. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу; они объединяются в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности, которые обуславливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а профессионального труда в целом» [126, с. 12]. Согласно автору, преобразования в пространстве профессионального развития и обеспечение профессиональной самореализации

личности детерминированы ее субъектностью. В отсутствии активной субъектной позиции личности альтернативой ее развитию выступает адаптация к внешним постоянно меняющимся условиям.

Системный личностно-развивающий подход Л.М. Митиной к изучению психологических основ профессиональной деятельности человека позволяет всесторонне раскрыть проблему творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека. В русле данного подхода на основе многолетних теоретико-эмпирических исследований разработана концепция профессионального развития личности:

- объект развития - интегральные личностные характеристики (направленность, компетентность, гибкость);
- «фундаментальное» условие развития - «переход на более высокий уровень профессионального самосознания»;
- психологический механизм развития - «превращение собственной жизнедеятельности субъекта в предмет его практического преобразования»;
- движущие силы развития – «противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»;
- результат развития – «творческая самореализация в профессии» [126, с. 13].

Л.М. Митиной в концепции профессионального развития личности выделены две основные альтернативные стратегии (модели), определяющие многообразие «индивидуальных траекторий профессиональной жизнедеятельности человека», отличающиеся друг от друга «уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости)» [126, с. 14].

В рамках модели адаптивного функционирования, или профессиональной инволюции, личность ориентируется на подчинение своей профессиональной активности и личных интересов внешним обстоятельствам и требованиям среды. Такой подход неизбежно ведёт к снижению профессионального уровня и застою, поскольку ослабевают стремление к творческому развитию, постановке новых целей, а внутренняя рефлексия и анализ собственного опыта практически

отсутствуют. В результате человек стремится сохранить своё профессиональное «Я», опираясь на устоявшиеся шаблоны и стереотипы. Динамика профессионального развития в этой модели включает последовательные этапы: адаптацию к условиям, профессиональное становление и последующую стагнацию (рисунок 1).

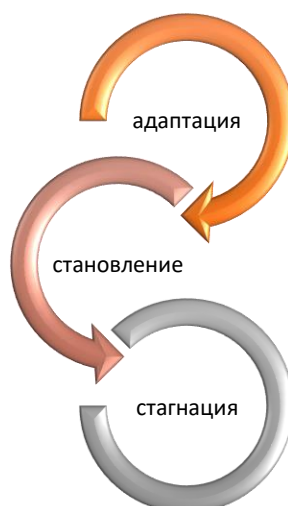


Рисунок 1 – Стадии модели адаптивного функционирования (Л.М. Митиной)

Таким образом, согласно теории Л.М. Митиной, в модели адаптивного функционирования «профессиональное «Я» «осмысливается и проектируется только в ограниченных рамках изначально заданной целостности, а его содержательная трансформация становится невозможной» [126, с. 14-15; 168].

В модели профессионального развития человек способен «выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом» [126, с. 14-15; 168] в контексте темпорального существования, способен осознанно понимать и принимать возникающие противоречия как стимулы для собственного развития и разрешать их в соответствии со своими интересами и ценностями. Субъектность проявляется в возможности и свободе делать выбор и ответственности за него.

Профессиональное развитие личности в рамках этой модели проходит через последовательные этапы: сначала осуществляется профессиональное самоопределение, затем — активное самовыражение в деятельности, и, наконец,

достигается стадия самореализации, когда человек максимально раскрывает свой потенциал (рисунок 2).

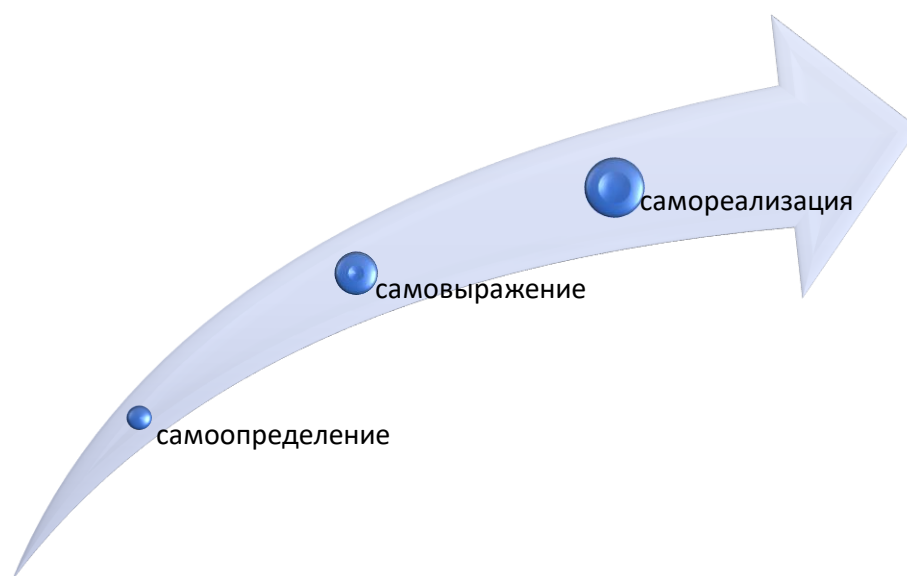


Рисунок 2 – Стадии модели профессионального развития (Л.М. Митиной)

«Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора» [126, с. 15], поэтому своего рода различные стратегии адаптивного поведения возможны и в модели профессионального развития, но как варианты оптимального поведения в той или иной ситуации.

В исследовании В.Н. Петровой выделены четыре стратегии профессионального развития: стагнация, ригидное, конформное и профессиональное развитие как жизнеосуществление [156]. Первые три, на наш взгляд, определяют деструктивную модель адаптивного функционирования в теории Л.М. Митиной.

Профессионал-генетическую модель развития субъекта профессиональной деятельности разработала Д.Н. Завалишина [57]. В данной модели выделены три стадии, характеризующие профессиональное развитие в контексте реализации одной профессии: адаптации, идентификации, выбора субъектом способа существования в профессии. На последней стадии человек «реализует тот или иной избранный им «стиль» (вариант) профессионального развития, тем самым

осуществляя и свое жизненное самоопределение» [57, с. 76]. Каждая из стадий характеризуется четырьмя показателями, среди которых система «человек и профессия», задача, которую решает субъект, противоречие, которое разрешает субъект, уровень профессионализма. Содержательное существование от стадии к стадии аналогично стадиям социализации личности А.В. Петровского, но в контексте профессионального развития личности от «новичка» - к «профессионалу». На последней стадии осуществляется выбор субъектом адаптивного или творческого способа существования в профессии, что соответствует моделям труда учителя, разработанным Л.М. Митиной [128].

Модель профессионального развития характеризует конструктивный путь личности в профессии, тогда как модель адаптивного поведения - деструктивный (стагнацию, невротизацию и пр.) [128, 168].

Таким образом, в психологических исследованиях большинство моделей рассматривают профессиональный путь как процесс противоречивый, но нацеленный на развитие и описывают варианты, приближенные к идеальному. Концепция профессионального развития Л.М. Митиной является, на наш взгляд, наиболее универсальной, в силу своей комплексности и системности, так как охватывает личность специалиста в целом, учитывая взаимосвязь между профессиональной деятельностью, личностными характеристиками и мотивационной сферой, что позволяет адаптировать ее к разным условиям и профессиям.

В нашей работе мы придерживаемся определения Л.М. Митиной, согласно которой, личностно-профессиональное развитие понимается как «рост, становление, интеграция и реализация в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное — это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности» [126, с. 23; 168].

В контексте освоения и реализации профессий сферы образования изучается личностно-профессиональное развитие ее субъектов. В современных

исследованиях представлены разнообразные модели профессионального развития личности педагога (Н.В. Антонов, Н.С. Никифорова, Г.Б. Петрова), будущего педагога в период профессиональной подготовки (О.В. Гришина, Г.А. Праслова), преподавателя вуза в период его профессионально адаптации (М.В. Денeko, М.В. Каминская), педагога в системе постдипломного образования (Г.А. Игнатьева, В.Е. Курочкина), методиста (И.В. Сапожникова), менеджеров образования (Д.И. Авраменко), педагогического коллектива (О.П. Бурдакова, Л.Н. Тимчишина), выпускника вуза (И.В. Носко).

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что в контексте изучения личностно-профессионального развития субъектов образования подвергнуты научному рассмотрению закономерности данного процесса, среди которых особенности прогнозирования индивидуальной профессионально-ориентированной траектории развития личности в процессе профессиональной подготовки (Л.Н. Степанова); детерминанты (Е.В. Желтова, О.А. Шляпникова) и факторы, которые способствуют личностно-профессиональному развитию (О.Н. Гнездилова, М.В. Капранова, А.Б. Кузьмина, Е.В. Стародубцева, М.С. Фоминых) и препятствуют ему (Л.Д. Желдоченко, А.В. Козлова, Г.В. Митин, Л.С. Павлова); педагогические (О.В. Милянчикова) и психологические условия (О.Г. Дониченко, Е.В. Ежак, Н.Г. Петелина).

Условием и существенным компонентом успешного профессионального становления в профессиях типа «человек-человек» (как сфера образования) является зрелость самой личности, при этом развитие ее «во многом зависит от особенностей процесса профессионализации» [157, с. 10].

В.А. Сластенин выделяет этапы профессиональной адаптации учителя, как процесса «идентификации личности с профессией»: подготовка к труду в общеобразовательной школе, выбор профессии, профессиональная подготовка, начало трудовой деятельности, где, согласно ученому, завершается процесс формирования личности специалиста [201].

В. И. Вачков рассматривает профессиональное развитие педагога как процесс, обусловленный становлением его самосознания, которое проявляется

через осознание собственной позиции в пространстве педагогического труда [33]. Опираясь на исследования А.К. Марковой и Л.М. Митиной, автор выделяет в структуре труда учителя три ключевых направления — «педагогическая деятельность», «общение» и «личность». Каждое из этих направлений определяется такими основополагающими характеристиками профессии, как творческая составляющая, система отношений и способы реализации педагогических действий.

Под личностно-профессиональным развитием психолога Л.В. Темнова понимает «открытую систему, которая функционирует в реальной социокультурной среде и детерминируется интересами общества» [214, с.22]. В период профессиональной подготовки в системе высшего образования автор раскрывает динамику данного процесса через следующие циклы: адаптация к системе образования, профессиональному образу мыслей и образу действий; идентификация с требованиями и нормами профессиональной деятельности; творческое саморазвитие и самореализация к осуществлению своих профессиональных ролей и функций. Фактически данные стадии согласуются с аналогичными теориями, выстроенными в логике стадий социализации А.В. Петровского. Содержательным ядром процесса личностно-профессионального развития, согласно Л.В. Темновой, выступают профессиональное сознание как осознанная саморегуляция и профессиональная готовность как «качественное интегральное проявление свойств» будущего психолога с направленностью на профессиональную деятельность [214, с. 62].

В исследовании С.И. Краснова, Г.С. Григоренко, Р.Г. Каменского, О.С. Таизовой, М.И. Шишовой представлены уровни проектной субъектности педагога: низкий уровень — позволяет осваивать новшество, средний уровень — стать организатором распространения новшества, высокий уровень — становиться соразработчиком новшества, наилучший уровень — стать создателем педагогического новшества [88]. Представленные уровни отображают способность педагога стать автором своей профессиональной деятельности. Достижение наилучшего уровня проектной субъектности возможно через развитие проектного

самосознания педагога, которое «позволяет соотносить идеальный образ с реальностью и находить решения, адекватные своим возможностям, приближающие реализацию идеального образа в своей практической деятельности» [88, с. 125] и характеризуется высокой степенью ответственности и интернальности, пониманием и желанием самопреобразований, принятием личностных смыслов, способностью прогнозировать развитие.

В современных исследованиях отмечается, что профессионально-личностное развитие будущих учителей зависит от их способности к саморазвитию, стремления к самоактуализации, сформированности коммуникативных и организаторских умений, а также готовности к инновационной педагогической деятельности, в структуре которого отдельно выделяются рефлексивный и креативный компоненты [165].

Р.В. Демьянчук отмечает, что профессиональная идентичность, самоактуализация, самореализация выступают результатом раскрытия потенциала развития педагога. В своих работах автор предлагает модель психологического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в условиях образовательной организации, основанную на антропологической концепции, суть которой в «трансформации самости личности» от «исходно-личностного» (Я-актуальное) к «профессионально-личностному» (Я-желаемое), то есть рассмотрении образования и развития педагога как «субъекта своего познания и опыта» [49]. Данная мысль была обоснована в концепции Л.М. Митиной, интересную трактовку которой дал в своих исследованиях Р.В. Демьянчук. В его работе графически представлена модификация модели личностно-профессионального развития Л.М. Митиной, где отдельно выделены два пути: адаптации – стагнации – при дефиците личностного ресурса и критическом разрыве с профессиональным полем, адаптации – развития – при достаточности личностного ресурса и соответствии профессионального поля [49]. Действительно, ведущая роль «принципиального соответствия между феноменальным полем опыта и концептуальной структурой представлений о себе», то есть конгруэнтности, в личностном развитии раскрывается еще в работах К. Роджерса

[179, с. 29]. Однако в теории Р.В. Демьянчука в пути «адаптация-развитие» не разделены сферы личностного и социального. Вместе с тем, согласно позиции Л.М. Митиной, в сфере социального адаптация стимулирует личностный рост и развитие, поэтому, действительно, может идти по пути «адаптация-развитие», в отличие от адаптации в сфере личностного, которая не может вывести профессионала на путь развития.

Процесс активизации личностно-профессионального развития определяется способностью субъекта профессиональной деятельности к самоорганизации при осознании своих ресурсов.

В.Н. Марков рассматривает профессиональное развитие личности в контексте реализации своего потенциала. Исследователь, раскрывая понятие «зона ближайшего профессионального развития», указывает материальные ресурсы, метаресурсы и ресурсы трансформации как условия профессионального развития. При этом механизмом «трансформации профессионального потенциала в зоне его ближайшего развития» выступают социальные взаимодействия, в первую очередь, в профессиональной среде [116].

В работах Л.М. Митиной выделен комплекс психологических условий личностно-профессионального развития, обеспечивающий эффективную профессионализацию субъектов образования:

- внутренние (интрапсихологические) – актуализированные ресурсы, обеспечивающие внутреннюю детерминацию активности личности;
- внешне-внутренние (интер-интрапсихологические) – факторы, определяющие особенности взаимодействий личности в различных полисубъектах: «учитель-ученик», «психолог-учитель», «преподаватель-студент» и т.п.;
- внешние (интерпсихологические) – инновационные психологические технологии, обеспечивающие внешнюю детерминацию активности личности [126, с. 18].

Таким образом, формирование профессионализма у человека понимается как поступательное развитие его индивидуально-психологических, личностных и

субъектных характеристик в ходе профессиональной подготовки и последующей деятельности. В процессе профессионализации изменения, как положительные, так и отрицательные, могут затрагивать все уровни личности, однако наибольшее влияние оказывают они на личностный уровень. Направление профессионального роста специалиста во многом определяется теми внутренними ресурсами (потенциалом), которыми он обладает. Знание особенностей ресурсных возможностей и потенциалов личностно-профессионального развития субъектов образования, понимание специфики их актуализации в современных условиях, позволит усовершенствовать систему образования в целом.

1.2. Ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития педагогов-психологов

Анализ исследований проблемы личностно-профессионального развития субъектов образования показал, что существуют как внешние, так и внутренние условия, детерминирующие данный процесс. К внешним условиям относятся организационные аспекты среды, позволяющие личности приобретать индивидуальный профессиональный опыт. К внутренним условиям в различных исследованиях относят субъективные факторы, позволяющие разрешать противоречия, которые возникают в процессе личностно-профессионального развития. В обобщающем виде к данным факторам относят способности личности использовать свои возможности для развития. Согласно системному личностно-развивающему подходу Л.М. Митиной, резерв личностных возможностей, который может быть востребован и использован для преодоления трудностей, определяется как психологический ресурс личностно-профессионального развития [132]. Ситуативность или целенаправленность применения ресурса в той или иной ситуации во многом определяет результат разрешения противоречия и соответствующий переход на иной уровень личностно-профессионального развития.

Б.Г. Ананьев один из первых, кто в отечественной психологии выделил содержательный контекст потенциального как «ресурс и резерв личности», которые «проявляют себя в самых различных направлениях в зависимости от реального процесса взаимодействия человека с жизненными условиями внешнего мира и от структуры личности самого человека» [10, с. 288], предполагая, что в будущем возможно построить их общую модель. Согласно автору, «научные знания о резервах и ресурсах самого человеческого развития, об истинных потенциалах этого развития» необходимы для социального прогнозирования [10, с. 4].

Ресурсный подход последние десятилетия в науке применяется разными учеными в областях экономики (М.М. Киреева, Е.А. Кириллова, И.Г. Павленко, К. Чжао, Т.А. Якушкина и др.), социологии (М.А. Гнатюк, Ю.А. Дроздова), философии (В.Т. Воронин), образовании (А.О. Кравцов, Г.В. Терехова и др.). Ресурсный подход «дает возможность в терминах одного языка описать как требования, налагаемые внешней средой на систему, так и внутренние возможности системы удовлетворять данным требованиям, что позволяет ввести ограничения на многообразие потенциально осуществимых вариантов взаимодействия систем» [66, с. 482].

В психологических исследованиях ресурсный подход используется в работах по общей психологии (Т.В. Корнилова), психологии развития (Е.А. Сергиенко), психологии личности (Д.А. Леонтьев), социальной психологии (С.А. Багрецов, А.Н. Лутошкин), психологии стресса (В.А. Бодров, S. Hobfoll), психологии интеллекта (В.Н. Дружинин, М.А. Холодная) и когнитивной психологии (А.В. Карпов), психологии труда и спорта (Д.Н. Завалишина, Л.Г. Дикая, В.Г. Толочек), когнитивной психологии (С.А. Хазова).

В исследованиях Л.С. Выготского доказано, что «зона ближайшего развития», как сфера потенциального для «динамики интеллектуального развития и успешности» наиболее важна, чем актуальный уровень развития личности [40]. Потенциальное как способность «выходить за пределы» самого себя, «внутренние силы и возможности» описывал в своих работах С.Л. Рубинштейн [182].

В той же логике Д.А. Леонтьев понятие «личностный потенциал» раскрывает как осознанные личностные особенности, потенциал саморегуляции, который «оказывается инструментом, орудием личности, если мы хотим действовать, исходя из собственной мотивации, а не под влиянием внутренних импульсов и внешнего давления» [104, с. 24], «позволяет быть и действовать в неопределенности и обеспечивает готовность к непредвиденным вызовам и возможностям» [104, с. 25].

Д.А. Леонтьевым разработана классификация ресурсов, которая согласуется со структурой личностного потенциала, соотнесенной с тремя видами жизненных вызовов неопределенности (цели, угрозы или давления) [104]:

- мотивационные ресурсы выступают источником энергии, стимулом к действию;
- ресурсы устойчивости накапливаются и выступают стабилизатором деятельности в ситуации неопределенности;
- инструментальные ресурсы как способы действий могут быть предметом научения;
- ресурсы саморегуляции поддаются формированию и позволяют гибко реагировать на изменение ситуации;
- ресурсы трансформации позволяют преобразовывать личностные структуры, высвобождать позитивное особенно в ситуациях кризиса, стресса и т.п.

Таким образом, согласно автору, психологические ресурсы - это всегда «средства по отношению к цели», а личностный потенциал представляет собой системную организацию психологических ресурсов личности.

Анализируя терминологические различия, следует отметить, что потенциал как бы предшествует ресурсу – выступает как возможное, в то время как ресурс является действительным/актуальным в контексте развития личности.

Согласно анализу С.А. Хазовой, ресурсы изучаются в контексте «выбора стратегий жизни (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова), рассматриваются как фактор преодоления стресса (В.А. Бодров, Т.Л. Крюкова, А. Н. Демин, Е.Ю. Кожевникова, Е.А. Петрова), регуляции деятельности и поведения

(Л.И. Дементий, Л.Г. Дикая, Т.В. Корнилова, В. И. Моросанова, Е.А. Сергиенко)» [228, с. 7–8].

В психологических исследованиях термин «ресурс» применяется в различных контекстах и сочетаниях: «ментальный ресурс» (А.В. Карпов, С.А. Хазова, А.И. Мелехин), «когнитивный ресурс» (В.Н. Дружинин), «интеллектуальный ресурс» (А.С. Кашапов, М.А. Холодная, Т.В. Эксакусто, И.А. Кибальченко, А.В. Трифонова), «ресурсы контроля поведения» (Е.А. Сергиенко), «биполярность ресурсов» (Л.И. Ларионова), «ресурсные состояния» (В.В. Козлов)», «ресурсность мышления» (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович), «ресурсная база» (Н.Е. Водопьянова), «социально-психологический капитал» (А.Н. Татарко), «копинг-ресурсы» (З.Р. Совмиз) и т.д.

Психологические ресурсы исследованы как способности, влияющие на тактику преодоления типичных возрастных трудностей [222, с. 21]. Отдельно изучается актуальный ресурсный потенциал молодых людей (познавательные, преобразовательные, оценочные (ценностно-ориентационные) и коммуникативные ресурсы) и его стратегирование, так как данный возраст, согласно ученым, наиболее располагает к усилению этого потенциала [82].

В исследовании С.А. Хазовой разработана концепция ментальных ресурсов субъекта в разные возрастные периоды, для мобилизации которых важен ситуационный контекст [227, 229]. С возрастом количество ресурсов увеличивается, качественные связи между ними расширяются и углубляются. Кроме того, автором эмпирически доказано выделение таких групп ресурсов как: интеллектуальные, коммуникативные, мотивационные, физические, эмоционально-волевые. Они позволяют достигать позитивных результатов в деятельности и взаимодействиях, поддерживая позитивную Я-концепцию, эффективно справляться с трудностями, укреплять самооэффективность [228].

Отдельно можно выделить целое направление исследований таких психологических ресурсов, как стрессоустойчивость, жизнеспособность и жизнестойкость (Л.Г. Дикая, А.А. Колмогорцева, А.И. Лактионова, Л.И. Ларионова, С.Р. Мадди, А.В. Махнач, Е.А. Рыльская, М. Hunecke и др).

Данные явления изучаются, как правило, во взаимосвязи в большинстве психологических отечественных и зарубежных работ [56, 176], так как выступают важным предиктором устойчивости личности к неопределенности, условием ее адаптивных возможностей. Доказано, что степень неопределенности жизненной ситуации влияет на ресурсы жизнестойкости и самоактивации [146]. Согласно В.Г. Грязевой-Добшинской, «для преодоления неустойчивости и перехода к новым возможностям жизнедеятельности необходимы избыточность ресурсов и готовность к активной неадаптивности. Избыточность ресурсов субъекта, способности их гибкому использованию, как и готовность к надситуативной активности (активной неадаптивности) представляют преадаптацию к возможным изменениям» [176, с. 119-120].

В зарубежной психологической литературе ресурсы рассматриваются в аналогичном контексте как значимые предикторы субъективного благополучия и устойчивого образа жизни [254, 274]. В теории сохранения ресурсов С.Е. Хобфолла ресурсы рассматриваются как ценности, которые личность стремится получить, сохранить, приумножить и защитить [252], однако потеря ресурсов непропорционально более существенна, чем их прирост, но вместе с тем, чем больше у человека ресурсов, тем меньше он ощущает их потери. Согласно автору, личностные ресурсы определяют индивидуальную способность к адаптации, способствуют совладанию со стрессом, а потребность не только к сохранению, но и приумножению ресурсов, может выступать «в качестве одной из базовых мотивационных тенденций» [68].

М. Нунеске пишет, что для обеспечения субъективного благополучия субъекту важно развивать собственные внутренние психологические ресурсы, которые, инициируя процессы рефлексии, позволяют анализировать долгосрочные цели и ценности. Автор выделяет шесть психологических ресурсов, способных поддержать личность в условиях активных общественных преобразований в направлении устойчивого образа жизни: способность к удовольствию, самопринятие, самоэффективность, осознанность, конструирование смысла и солидарность [254].

В исследованиях И. А. Кибальченко, Т. В. Эксакусто и О. Н. Истратовой акцентируется внимание на интеллектуально-личностном ресурсе как особой, интегрированной форме ресурса развития субъекта. Этот ресурс выступает в роли динамической, актуализированной подсистемы общего ресурсного потенциала, выполняя функцию своеобразного механизма, который обеспечивает взаимодействие и интеграцию интеллектуальных и личностных компонентов [81, с. 17]. Именно он определяет уровень состоятельности и успешности личности в самых разных учебных и жизненных обстоятельствах. Авторами предложена модель интеллектуально-личностного ресурса, в рамках которой подробно раскрыто содержание его структурных компонентов — когнитивно-смыслового, регулятивного и интенционального — с учётом особенностей различных этапов онтогенетического развития.

Л.И. Ларионова, анализируя психологические исследования ресурсов личности, отмечает, что одним из важных свойств личностных ресурсов является их биполярность: одни свойства детерминируют развитие, а другие — блокируют его, выступая в качестве психологических барьеров [98]. В тоже время, следует отметить, что воздействие психологических барьеров может способствовать «мобилизации ресурсов субъекта для преодоления сопротивления среды, регулировании действия с учетом характера преодолеваемых преград, развитию, т. е. изменении внутренних условий в направлении их функциональных возможностей» [98, с. 55].

Кроме личностных ресурсов, качеств и свойств, выступающих в данной роли, исследуются внешние (средовые) ресурсы - социальная среда и социальная успешность. Согласно В.А. Толочеку, ресурсы — это «процессы, формирующие и/или поддерживающие востребованные функциональные состояния человека как субъекта жизнедеятельности (состояния, сопряженные с социальной успешностью)» [217, с. 45]. В связи с этим выделяют ресурсы, которые обеспечивают стабильность и поддержку существующих функциональных систем, и ресурсы, способные трансформировать их или способствовать формированию новых, что напрямую связано с ростом социальной успешности. В качестве

потенциальных ресурсов социальной успешности личности автором изучены пространственные характеристики условий социальной микро- и мезосреды.

В работах В.А. Толочка исследуются три типа ресурсов: интрасубъектные (внутренние) – проявляются в процессуальном аспекте при становлении и позитивном развитии индивидуальности человека; интерсубъектные и внесубъектные – проявляются как условия и механизмы при взаимодействиях и взаимосвязях человека с его окружением (другими людьми, группами, субкультурой) при пересечении разных сфер его жизнедеятельности [216].

В.И. Панов предпринял попытку концептуализировать психологические ресурсы человека в виде экопсихологического ресурса системы «человек – среда (внешняя, внутренняя)», модель которого инвариантна по отношению к разным видам трудных ситуаций [152, 153]. Согласно автору, экопсихологический ресурс состоит из «внутреннего (внутриличностного) ресурса, внешнего (внешне-средового) ресурса и коммуникативного ресурса в виде субъект-средовых взаимодействий. Реализация экопсихологического ресурса происходит как трансформация (проявление и развитие) субъектных качеств индивида и его субъектности в системе «индивид — среда (внутренняя, внешняя)». В зависимости от вида трудной ситуации (рабочей, проблемной, потенциально проблемной) реализация экопсихологического ресурса может происходить в репродуктивной, развивающейся и превентивной форме» [153, с. 13].

Согласно Л.М. Митиной и ее выводам психологического анализа исследований психологических ресурсов [168], существуют две ключевые точки зрения на природу феномена «ресурсы». Согласно первому подходу, ресурсы рассматриваются как уже существующие у человека и в его окружении элементы, которые потенциально доступны и могут быть оперативно задействованы для реализации поставленных целей. В этом смысле ресурсы выступают как отдельные составляющие функциональной системы личности, а их использование сводится к процессу накопления, добавления и количественного увеличения, что способствует усилению этой системы.

В рамках второй позиции ресурсы трактуются как внутренние условия личности, которые могут быть актуализированы в зависимости от ситуации или целенаправленно развиты. Такой подход позволяет расширять спектр возможностей для решения задач и способствует переходу человека на качественно новый уровень социального функционирования. Здесь ресурсы проявляются не как статичные элементы, а как динамические процессы, которые формируют и поддерживают необходимые функциональные состояния личности как субъекта деятельности [168].

Таким образом, «различают ресурсы, которые поддерживают и/или переструктурируют функции систем, сформированных ранее, и ресурсы, которые формируют новые функции, выступая как процессы. При этом условия внешней среды в организации, перестройках и трансформации функциональных систем являются катализаторами, которые способствуют повышению возможностей человека, актуализируя ресурсы» [135, с. 16].

Таким образом, согласно анализу психологических исследований, выделяются два основных класса ресурсов:

- внешние (средовые) - материальные ценности и возможности (В.А. Бодров, S.E. Hobfoll), социальная поддержка (S. Folkman), социальные связи, статусы (А.Н. Демин, Е.Ю. Кожевникова), культурные, политические и институциональные ресурсы (К. Муздыбаев) и др.;

- внутренние (индивидуальные, личностные) – личностные качества и черты (Л.И. Анцыферова, Л.И. Дементий, Ю.В. Постылякова, S. Folkman), когнитивные возможности человека (В.Н. Дружинин, М.М. Кашапов, М.А. Холодная), функциональные резервы организма и энергии (В.А. Бодров, S.E. Hobfoll) и др.

Внешние и внутренние ресурсы тесно взаимосвязаны между собой: утрата внешних ресурсов может привести к постепенной утрате внутренних.

Согласно исследованиям Л.И. Дементий и А.А. Маленова, особенности взаимодействия с внешней средой, обществом детерминируют процесс самореализации личности, который в русле ресурсного подхода определяется как «процесс осознания своих возможностей, ресурсов (потенциальные ресурсы),

оценки их актуальности, значимости, в том числе через апробацию в реальной деятельности (актуальные ресурсы) и усиления, совершенствования за счет многократного использования (актуализированные ресурсы)» [48, с. 140]. Таким образом, авторами выделены три категории ресурсов: потенциальные - раскрываются через представления, установки и потребности личности; актуальные – мотивы, цели, ценности, умения, качества, свойства; актуализированные – усовершенствованные качества личности и формы поведения. Внешняя среда (согласно авторам, это - пространство психологического образования) выступает условием для перехода от потенциальных ресурсов через актуальные к актуализированным, а, значит, условием, способствующим самореализации личности [48].

Появлению новых возможностей личности способствуют такие качества как «бдительность по отношению к изменениям окружающей среды и настойчивость в достижении целей», которые, согласно В.В. Знакову, выступают составляющими психологических ресурсов [67]. «Конструкт возможного «Я» включает переживание потенциальной ситуации изнутри. Он направлен на оценку возможностей действия, развития личности, личностных ресурсов саморегуляции и совладания с трудностями» [67, с. 47].

Таким образом, в контексте большинства психологических исследований с позиции ресурсного подхода развитие личности состоит в актуализации имеющегося у нее потенциала: трансформации потенциального в актуальное, детерминированной взаимодействием человека с окружающей средой, которое вскрывает недостаточность имеющихся возможностей личности для преодоления тех или иных ситуаций неопределенности, стимулируя, тем самым, развитие ресурсов (С.А. Дружилов, С.А. Хазова, М.В. Хватова, М.А. Холодная и др.). Соответственно, профессиональное развитие личности обуславливается актуализацией у нее соответствующих ресурсов.

Согласно анализу С.А. Дружилова, «существует некоторая совокупность свойств человека (внутренний потенциал), которая обеспечивает возможность успешного освоения профессии, эффективную профессиональную деятельность и

прогрессивное развитие профессионала. Этот потенциал (или ресурс) используется работником, специалистом, как для получения полезного результата, так и для компенсации неблагоприятных воздействий среды» [52, 53, с. 162]. В его исследовании выделен «индивидуальный ресурс профессионального развития» как системное качество, совокупность внутренних свойств и предпосылок развития человека, который раскрывается в его множественной и разноуровневой детерминации: как процесс жизненного и профессионального пути человека, процесс профессиональной деятельности, свойства человека-профессионала. Данный ресурс как достаточный внутренний потенциал, которым обладает человек, будет способствовать не только успешному овладению профессией, но и адаптации к изменяющимся условиям профессиональной среды.

Таким образом, индивидуальный потенциал или ресурс профессионального развития личности приобретает, осознается и актуализируется в профессиональной среде, начиная с момента освоения профессии. Однако, остается открытым вопрос, что содержательно представляет собой данный ресурс в контексте личностно-профессионального развития.

В русле ресурсного подхода в психологических исследованиях рассматриваются особенности, механизмы и условия развития психологических ресурсов, определяющих варианты профессионального становления в процессе непрерывного образования (Н.Е. Водопьянова, Н.И. Журавлева, М.М. Кашапов, А.А. Маленов, Н.Б. Москвина, А.А. Орел, А.О. Прохоров, Т.И. Солодкова, И.В. Серафимович и др.). В зарубежных исследованиях психологические ресурсы в контексте профессионального развития личности выступают как ключевой аспект карьерной устойчивости [259, 276], определяющий качество трудовой жизни и благополучие профессионала [266].

В качестве ресурсов профессионального развития личности изучаются: осознанная саморегуляция в достижении жизненных целей в учебе и труде (В.И. Моросанова) [137], конструктивное совладающее поведение (С.О. Щелина) [129, 243], эмоционально-ценностный комплекс «вовлеченность и вовлечение» (Г.В. Митин, О.А. Анисимова) [12, 13], самодетерминация (Н.Н. Васягина,

Е.Ю. Почтарева) [163], психологическая гибкость (M.T. Wang, J.L. Degol), ценностно-смысловая включенность в профессиональную деятельность (E. Demerouti, A.B. Bakker) и другие психологические феномены.

Согласно В.А. Толочеку, «ресурсы могут рассматриваться как такие условия среды (внесубъектные ресурсы), процессы взаимодействия людей (интерсубъектные ресурсы) и индивидуальные особенности субъекта (интрасубъектные ресурсы), актуализация которых может приводить к становлению новых психических структур с особыми системными связями, повышающими успешность деятельности» [215, с. 120].

В контексте исследования проблемы метакогнитивной регуляции профессиональной деятельности, А.В. Карпов выделяет метакогнитивную сферу, главная функция которой – расширение ментальных ресурсов личности [73, 77, 177, 257].

Обосновывая ведущую роль мышления в профессионализации субъекта, М.М. Кашапов и коллектив исследователей под его руководством определили, что ресурсные возможности его профессионализации состоят в переходе с ситуативного уровня осознания проблемности на надситуативный, образуя основу ресурсности мышления [79]. Согласно М.М. Кашапову, ресурсное мышление повышает продуктивность профессиональной деятельности, выступает и средством саморазвития личности педагога, и необходимым средством регуляции деятельности учащихся. Автором выделены следующие психологические механизмы ресурсности мышления субъекта в профессиональной деятельности:

- интерференция – взаимодействие нового и имеющегося опыта, знаний у субъекта;
- дистанцирование – отстранение от собственных мыслей с целью изменения отношения к ним без изменения их содержания (разделение рационального и эмоционального);
- социальная перцепция – реакция человека на возникающий целостный образ ситуации;

- концептуализация – создание концепта - механизм перевода резерва в ресурсы, а ресурсов в потенциал и его проявление;

- позитивное переструктурирование опыта – гибко опосредованные связи между смысловыми образованиями в количественном накоплении переходят в качественные преобразования;

- фокусировка - выбор приоритетов с ракурса их ценности и значимости;

- продуктивная трансформация – изменение компонентов мышления, в результате которого появляется когнитивное новообразование.

Авторами отмечается, что в контексте профессиональной деятельности субъекта изучению проблемы ресурсности мышления и ресурсности личности уделяется мало внимания. В тоже время, ресурсность понимается как «способность адекватно мобилизовать имеющиеся субъективные и объективные возможности для достижения цели» [79, с. 31], она всегда включена в деятельность, в ходе которой обогащается и поэтому рассматривать ее вне субъекта познания, деятельности и общения нельзя.

В последние десятилетия проблема психологических ресурсов изучается в контексте самореализации внутреннего потенциала индивида, его личностных возможностей, обеспечивающих успешность в различных видах деятельности [23, 34, 71, 147, 216, 217]:

- учебной деятельности школьников (Т.Е. Левицкая, С.А. Сеина, Л.И. Ключкова, Е.В. Федорова, Т.Б. Федорова), студентов (О.Б. Большакова, Ван Сяо, А.О. Ряжкин, Ю.В. Обухова, Т.В. Левкова, Т.М. Маслова, Е.С. Плотникова, С. Е. Арискина, Г. В. Ванакова, В.Н. Иванченко и др);

- профессиональной деятельности руководителей (С.А. Белоусова), менеджеров (В.Г. Грязева-Добшинская), врачей (А.Б. Рогозян, Р.И. Стецишин), педагогов (О.И. Бабич, Ж.Н. Истюфеева, Т.И. Солодкова, И.И. Осадчева, Р.Х. Малхарова, Н.Б. Москвина, С.А. Минюрова, Н.С. Белоусова, Р.А. Валиев), военных (К.С. Вызулина, А.В. Суховой), представителей целых групп социномических профессий (А.А. Бехтер, Н.Е. Водопьянова, В.Г. Денисова, Ю.В. Постылякова), специалистов разных сфер (Ю.К. Вольвич, Н.И. Журавлева).

Вместе с тем, анализ современных исследований показал, что лишь несколько работ непосредственно посвящены изучению психологических ресурсов профессионального и личностного развития психологов в период профессиональной подготовки [233, 243], пространства психологического образования как фактора, способствующего актуализации личностных ресурсов специалиста [113].

С.С. Чеботаревым исследованы мотивационные ресурсы профессионально-личностного развития практического психолога в процессе обучения в вузе, систему которых составляют мотивационные установки профессионально-личностного самосовершенствования, профессиональной деятельности и социальный интеллект [234]. Психологическим механизмом реализации мотивационных установок и центральным компонентом системы мотивационных ресурсов, согласно исследователю, выступает социальный интеллект.

Коллектив исследователей кафедры психологии и педагогики Вологодского государственного университета на основе экспериментальных данных выделил психологические ресурсы студентов-психологов на разных этапах их обучения в вузе: ресурсы устойчивости, ресурсы саморегуляции, мотивационные ресурсы, инструментальные ресурсы [169].

В контексте субъектно-ресурсного подхода Н.Е. Водопьяновой исследованы личностные предикторы (ресурсы) психологического благополучия как ориентиры для профессионально-личностного развития студентов-психологов. Автором доказано, что по мере взросления и профессиональной идентификации «ресурсная база» расширяется для последующих этапов эффективной профессионализации специалистов-психологов, атрибуты субъектности (интра- и интеросубъектные ресурсы) оказывают все более сильное влияние на их психологическое благополучие [34].

В исследовании С.О. Щелиной изучены стратегии совладающего поведения студентов-психологов: конструктивные («сосредоточение на проблеме», «планирование решения проблемы») и неконструктивные («фокусировка на неприятных эмоциях», «избегание проблемы»). Доказано, что, актуализируя

конструктивные стратегии и проактивное поведение, направленное на решение проблемной ситуации, совладающее поведение выступает ресурсом личностно-профессионального развития будущих специалистов [243].

Представленные работы посвящены анализу профессиональной деятельности практического психолога, с особым акцентом на этап его профессиональной подготовки. Этот период рассматривается как ключевой для формирования личности будущего специалиста, закладывающий фундаментальные основы его профессионализма. Однако предметом нашего исследования выступает личностно-профессиональное развитие будущего педагога-психолога, который сможет выполнять функции психологического сопровождения субъектов непрерывного образования, что определяет актуальность исследования его психологических ресурсов. Именно вовлечение педагогов-психологов «в процесс своевременного выявления проблем обучающихся и содействия их решению способствует усилению актуальности исследования личностных ресурсов, обеспечивающих эффективное образование в современных условиях социализации» [71, с. 6].

Вместе с тем, согласно анализу психологических исследований, под психологическими ресурсами понимаются совершенно различные психологические феномены. Терминологическое многообразие обусловлено разными теоретическими воззрениями исследователей и эмпирическими данными относительно разных сфер деятельности. Функции психологических ресурсов состоят как в обеспечении стабильности, так и в стимулировании профессионального развития личности.

Среди видового множества психологических ресурсов, изучаемых в разных исследованиях, можно выделить две больших группы по критериям востребованности (актуальные, потенциальные, актуализированные) и локализации (внешние, средовые и внутренние, личностные (способности, процессы, мотивы и смыслы, поведенческие стратегии и т.п.)).

Психологический ресурс исследуется как процесс («переход» из возможного/потенциального в действительное/актуализированное) и как

результат, который реализуется во взаимосвязях внутренней (самим собой) и внешней сред. Вместе с тем, внутриличностная детерминация жизнедеятельности превалирует над внешними обстоятельствами, так как в условиях непрерывных преобразований в различных сферах жизни современного общества и связанной с этим неопределённости от человека требуется постоянная готовность и способность к саморазвитию.

Данное обстоятельство обуславливает прогностическую направленность большинства психологических исследований в контексте ресурсного подхода (Л.И. Анцыферова, В.Г. Асеев, Б.Ф. Ломов и др.), однако не отраженную в них концептуально.

Согласно выводам Л.М. Митиной, рассмотренные «глубокие и содержательные исследования относятся, как правило, к отдельным (разным) направлениям изучения ресурсности, отличаются недостаточной интеграцией указанных направлений и не соответствуют множественности реальных связей, которые существуют между предметами этих исследований (характеристиками ресурсных компонентов). В то же время, именно концептуальные положения необходимы для содержательного наполнения понятия психологических ресурсов, получения нового знания и новых технологических решений» [135, с. 16-17].

Опираясь на анализ общих и специфических аспектов феномена ресурсов в научных представлениях, Л. М. Митина в рамках системного личностно-развивающего подхода сформулировала новый ресурсно-прогностический подход, который направлен на модернизацию содержания и методов педагогической деятельности [135, 168, 196, 263].

В концепции ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития педагога Л.М. Митиной выделены понятия:

- резервы - это «сформированные профессиональные знания, умения, навыки; стиль деятельности; наработанные приемы взаимодействия с разными субъектами образовательного пространства; индивидуальные особенности педагога и др.» [135, с. 17]. В рамках модели адаптивного функционирования внутренние резервы педагога обеспечивают поддержание его профессиональных

возможностей, однако постепенно истощаются. Это приводит к снижению уровня профессионального развития и становится причиной эмоционального выгорания и профессиональной деформации;

- ресурсы - «уникальные явления, порождающие некоторый импульс, приводящие к изменению функциональной системы, формирующий новые функции, выступая как процессы» [168, с. 173]. В модели профессионального развития подобные «специфические эффекты» ресурсов проявляются исключительно у педагогов, достигших высокого уровня личностно-профессионального развития;

- метаресурсы – «высшая ступень сложной системы психологических ресурсов (личностных и профессиональных), выполняющая функцию настройки системы за счет актуализации всех ее компонентов» [135, с. 27].

Согласно ресурсно-прогностическому подходу личностно-профессиональное развитие рассматривается как «непрерывный процесс самопроектирования личности» педагога и характеризуется «высокими показателями самосознания и интегральных личностных характеристик: направленности, компетентности, гибкости. При переходе с одной стадии психологической перестройки личности (самоопределения, самовыражения, самореализации) на другую интегральные личностные характеристики педагога объединяются в профессионально значимые конstellляции — ресурсы: конструктивное совладание, рефлексивное проектирование, эмоционально-ценностное вовлечение» [168, с. 173].

В исследованиях Л.М. Митиной теоретически обоснованы выделенные взаимосвязанные и взаимообусловленные концептуальные конструкты ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития, которые «в своей вертикали представляют собой метаресурсы: рефлексивное проектирование, конструктивное совладание, эмоционально-ценностное вовлечение» и влияют на уровень личностно-профессионального развития педагогов, осуществляющих свой труд в модели профессионального развития [125, с. 173]. Вместе с тем, под руководством Л.М. Митиной данное положение

эмпирически подтверждено относительно ресурса «конструктивное совладание» в работах С.О. Щелиной [129, 243], проводятся экспериментальные исследования конструкта «эмоционально-ценностное вовлечение» [12, 13]. Рефлексивное проектирование, выступающее системообразующим ресурсом в рамках ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития, нуждается в более глубоком и всестороннем экспериментальном исследовании.

1.3. Теоретические предпосылки исследования рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития педагога-психолога

Анализ исследований ресурсов личностно-профессионального развития показал, что основной движущей силой данного процесса выступает разрешение «внутриличностных противоречий, противоречивое единство рефлексивных «Я»» [126, с. 115], «вектором профессионального развития выступает творческое «Я» личности» [124, с. 32; 128, с. 13], которое детерминируется действием рефлексии.

Согласно работам Л.М. Митиной, «профессиональное развитие личности представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры направленности, компетентности, гибкости путем актуализации рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий и осознания необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и образа жизни» [127, с. 32]. Рефлексивные процессы выступают механизмом саморегуляции и интеграции личности, способствуя порождению новых смыслов и построению индивидуальных стратегий преодоления внутриличностных противоречий.

Рефлексивные компоненты способствуют осознанию личностью своих индивидуально-психологических особенностей, пониманию уровня профессионализма, на основе самооценки результатов деятельности выбору продуктивных методов деятельности [107, 167, 180]. Рефлексивные процессы существуют в сферах мышления и деятельности, в коммуникации, в самосознании как механизм самоопределения и саморазвития [233, 275].

О.С. Анисимов и А.А. Деркач, характеризуя профессионализм как умение решать стандартные профессиональные задачи, к высшим уровням профессиональной деятельности относят рефлексивное сопровождение действия с фиксацией проблемы и коррекцией нормы и полную рефлексивную самоорганизацию [3]. В исследовании О.В. Москаленко реализация «Я» понимается как «своеобразный технологический гиперцикл: самопонимание – саморазвитие - самореализация», при этом важным и сложным моментом в данном процессе является разделение «себя на субъекта и объекта познания» [138, с. 63-64], что невозможно без целенаправленного действия механизмов рефлексии, которые составляют основу саморегуляции и регуляции профессиональной деятельности [22, 255].

Значимость рефлексии и рефлексивных процессов как в личностном, так и в профессиональном развитии обозначается во многих работах.

В своих исследованиях к рефлексии как предмету изучения с различных сторон обращались многие отечественные (К.А. Абульханова, О.С. Анисимов, И.М. Войтик, Ю.В. Громыко, А.А. Деркач, А.В. Захарова, В.В. Знаков, И.С. Ладенко, В.И. Панов, Я.А. Пономарёв, Г.С. Пьянкова и многие др.) и зарубежные ученые (А. Буземан, М. Вудкок, Д. Дернер, М. Келлер, М. Кеплинг, Ч. Кули, Д. Мид, М. Мэнтей, Ж. Пиаже, Р. Росс, Д. Френсис, Р. Харре, Т. Шеллинг, Д. Шон, М. Экенберг, J.Tyler, M. Boldi, M. Cherubini и другие).

Рефлексию в контексте проблемы сознания и самосознания рассматривали Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др., в работах В.П. Зинченко описывается рефлексивный слой сознания личности, анализ генезиса рефлексивного сознания проведен в исследованиях В.И. Слободчикова [9, 16, 17, 41, 65, 102, 203]. В контексте процесса мышления рефлексия изучалась Н.Г. Алексеевым, А.В. Брушлинским, С.Л. Рубинштейном, продолжает рассматриваться в этом аспекте в современных и зарубежных работах [5, 6, 27, 28, 29, 140, 182, 262]. С позиции творческого мышления рефлексия исследуется в работах С.Ю. Степанова и С.И. Семенова [208].

В. Василёв отмечает несинхронизированность систематических идей о рефлексии, проанализировав которые, дает ей следующее определение: «рефлексия – это социокультурно обусловленная интеллектуальная процедура, сознательно направленная (и осмысленная) на самопознание, которая проявляется в разнообразных модусах.....» [31, с. 221].

Рефлексия в кооперативном аспекте как некоторый «выход» субъекта во внешнюю позицию относительно процесса совместной деятельности исследовалась в работах В.В. Рубцова, Е.И. Исаева, В.В. Конокотина, Г.П. Щедровицкого, в том числе в русле рефлексивно-деятельностного подхода В.К. Зарецкого и других [186, 187, 188, 189, 241, 242]. Социально-психологические исследования рефлексии в коммуникативном аспекте А.А. Бодалева, Е.В. Лушпаевой, А.В. Петровского и других, определяют рефлексию как важный элемент межличностного восприятия в процессе общения [23, 112]. Интеллектуальный аспект рефлексии в контексте ее возможности переосмысливать и преобразовывать собственные действия изучается в работах Н.Г. Алексеева, В.В. Давыдова, А.З. Зака и других [5, 6]. Личностный аспект рефлексии в исследованиях Н.И. Гуткиной, Ю.Н. Кулюткина, Ю.М. Орлова, А.Б. Холмогоровой определяется как механизм дифференциации и интеграции «Я», а также рефлексивной регуляции поведения личности [45, 148, 231].

Благодаря возможности объективировать процесс деятельности с последующим уже осознанным воздействием на него, рефлексия выступает механизмом саморегуляции личности.

Рефлексия в трудах А.О. Прохорова и А.В. Чернова выступает как значимое активизирующее психологическое состояние, проявляется в осознании и понимании переживаемых состояний и их регуляции, что выражается во «включенности» в регуляторный процесс субъекта [167]. Рефлексия обеспечивает оценку, осознание и сличение образа актуального состояния с искомым. Коррелятом развития рефлексии выступает принятие ситуации как значимой, так как появляется личностный смысл, который будет воздействовать на личностно-профессиональное развитие.

Согласно анализу научных подходов современной отечественной психологии, «рефлексия» отображена как конкретизирующее психологическое понятие метасистемного подхода (А.В. Карпов), динамического подхода Л.И. Анцыферовой к психологическому исследованию личности (Н.Е. Харламенкова), системогенетического подхода (В.Д. Шадриков), ведущее понятие метакогнитивного подхода (А.В. Карпов) [142].

Согласно работам Л.И. Анцыферовой, рефлексия позволяет связывать в целое разрозненные процессы, обеспечивая тем самым осознание, осмысливание себя и своих действий [142].

А.В. Карпов в своем научном подходе определяет рефлекссию как метаспособность [72, 74, 75, 177], которая выступает и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние. Согласно автору, рефлексивность включается во все уровни осознаваемой психической активности: опосредует процессы коммуникации, общий уровень организации личности, выбор и способ реализации жизненной стратегии.

Рефлексия во многом определяет адаптивность личности, что позволяет определять ее как личностный ресурс: «при необходимости мобилизации адаптивных стратегий и комплексов, высокорефлексивная личность обращается к своим внутренним ресурсам, а низкорефлексивная - к источникам ресурсов, находящимся во внешней среде» [78, с. 62].

Согласно В. А. Сластенину, рефлексия позволяет переосмыслить имеющиеся стереотипы и направить личность на их переструктурирование, мобилизацию «ресурсов «Я» [201], что в итоге детерминирует личностно-профессиональное развитие. Рефлексия осуществляет роль посредника между всеми действиями субъекта, обращенными к себе, сопровождая процесс его профессионального развития. Рефлексия рассматривается как индикатор личностного развития [32, 51, 55], профессиональная рефлексия – индикатор субъектного развития профессионала [2, 171].

Рефлексия в современных отечественных и зарубежных работах последних лет изучается как основа структурной организации внутреннего мира человека,

уровень развития которой определяет эффективность управленческой деятельности [235]; как средство активизации процесса саморазвития индивидуальности [272, 273]; механизм развития личности [32], как смысловой элемент, влияющий на личностную зрелость [11]; академическую успеваемость [277], как предиктор личностного потенциала [230], как рефлексивно-инновационный потенциал, определяющий возможности личностного и профессионального роста [46, 114, 208, 225].

Рефлексия в личностном и профессиональном развитии имеет определяющее значение, так как позволяет не только осмыслить, выходя за границы собственного «Я», имеющийся опыт, но и переосмыслить его, выстроив тем самым пути самосовершенствования [208].

Таким образом. рефлексия, рефлексивные процессы, рефлексивность исследуются в рамках различных подходов и направлений, большинство которых отмечает их ведущую роль в развитии личности.

Первостепенным для нашего исследования в изучении рефлексии выступает ее возможность повышать самосознание личности [127, 128], выступая условием самодетерминации, то есть ресурсом как личностного, так и профессионального развития субъекта. В ходе профессионализации механизмы рефлексии, такие как самопознание и самоанализ, обеспечивают углубление и расширение профессиональных «Я-образов». Это способствует совершенствованию профессионального самосознания и выступает движущей силой личностно-профессионального развития.

При определении терминологического поля в изучении рефлексии следует отличать ее от понятия «рефлексивность». Рефлексия изучается как состояние [166], процесс, деятельность и ее результат, а рефлексивность – как способность личности [149, 164], характеристика деятельности [118], компонент и свойство субъектности [150]. В зарубежной психологии выделяется термин «саморефлексивность» (self-reflectivity), который означает самоосознание собственного поведения, саморегулирование чувств, мыслей, действий в контексте взаимодействия с социумом в разных ролях [247, 272].

В нашем исследовании мы рассматриваем рефлекссию с позиции системного личностно-развивающего и ресурсно-прогностического походов как механизм самосознания, позволяющий личности, анализируя свои состояния и деятельность, осознавать собственные возможности и ограничения при решении задач личностно-профессионального развития.

Рефлексия в общем смысле представляет собой «способ осуществления «Я» [201, с. 441-442], потому важно отметить исследования данной категории в темпоральном аспекте: «рефлексивное отношение к собственной жизни, в свою очередь, способствует изменению отношения человека к проблеме трех жизненных времен – прошлого, настоящего и будущего – и их соотношению» [240, с. 212].

Выделяют следующие формы рефлексии: ретроспективная, проспективная, интроспективная (ситуативная) [76, 96, 161]. Интроспективная (в классификации А.В. Карпова, В.В. Пономаревой - ситуативная) рефлексия осуществляет анализ текущей деятельности. Ретроспективная рефлексия позволяет реконструировать прошлый опыт. Проспективная (по Г.П. Щедровицкому, опережающая) рефлексия позволяет сконструировать, спрогнозировать возможные варианты развития и, в соответствии с целью, предвидеть их итог [241, 242].

В исследованиях описаны различные виды и типы рефлексии. Наиболее полной, на наш взгляд, является классификация В. Василева. Автор на основе изучения 120 философских и психологических исследований рефлексии предлагает следующую схему ее классификации:

— *интеллектуальная* рефлексия -

интеллектуальная рефлексия в обучении (проявляется в модусах формальной и содержательной — по В.В. Давыдову и А.А. Заку);

интеллектуальная рефлексия в науке (исследовательская);

— *личностная* рефлексия -

рефлексия над поступками и деятельностью личности;

рефлексия над качествами личности;

— *рефлексия* как диалог -

коммуникативная рефлексия;

кооперативная рефлексия;
 — *праксиологическая* рефлексия -
 профессиональная рефлексия (со специфическими ее подвидами);
 технологическая рефлексия [31].

Особое внимание в исследованиях уделяется изучению уровней функционирования рефлексии, которые определяют направление и эффективность ее действенности.

И.Н. Семеновым, С.Ю. Степановым и В.К. Зарецким [60] были выделены следующие уровни рефлексии:

1. На «О» уровне рефлексии («субъект») доминируют процессы объективации – человек фиксирует изменение деятельности, обнаруживает его причину – препятствие на пути достижения цели.

2. На первом уровне рефлексии («образ себя») при активизации познавательной деятельности ведущими становятся процессы прогнозирования, моделирования новых вариантов деятельности – субъект видит себя, воспринимающим препятствия в деятельности.

3. На втором уровне рефлексии («модель себя») – субъект активизирует то, как он видит себя воспринимающим препятствие. Он способен актуализировать и формировать сложные, адекватные решаемой им жизненной задаче шкалы оценивания, понимать себя как, верно или ошибочно решающего эту задачу, конструктивно относится к границе своей деятельности.

В работах В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева выделены уровни рефлексивного сознания, где на первом уровне сравнивающая рефлексия последовательно отделяет Я от не-Я, но в некритичном контексте, потому произвольные изменения личности не осуществляются [202]. На следующих уровнях синтезирующей и трансцендирующей рефлексии «личность обнаруживает не-Я и Я вне своей индивидуальности, становятся орудием собственно личностного развития» [106, с. 234].

Раскрывая дифференциальную модель рефлексивности, Д.А. Леонтьев и Е.Н. Осин, различают позитивные (системная рефлексия) и негативные

(квазирефлексия, интроспекция) разновидности рефлексивных процессов в саморегуляции личности [103, 105]. В исследованиях М.А. Холодной выделяются рефлексивные и аререфлексивные формы саморегуляции [232], определяя позитивные и негативные проявления уровней развития рефлексии. Отмечается, что высокий уровень рефлексии может иметь как продуктивные, так и дезадаптивные формы саморегуляции личности, тем самым определяя многомерность и нелинейность природы изучаемого понятия.

В исследованиях А.О. Прохорова также описываются уровни рефлексивной активности: «включенность рефлексивных уровней позволяет субъекту переходить от операциональных к ментальным аспектам регуляции состояний и обратно: осуществляется самоконтроль состояний в текущей ситуации, актуализируются приемы регуляции, ретроспективно оцениваются и анализируются операциональные средства и стратегии регуляции состояний в прошлых ситуациях и деятельности, их эффективность при тех или иных обстоятельствах жизни, планируются и прогнозируются вероятные будущие состояния и средства их контроля и пр.» [167, с. 26].

Анализируя подход С.Л. Рубинштейна, Л.М. Митина выделяет внешнюю и внутреннюю рефлексия, определяющую способ существования человека и модели труда учителя [126, 132].

В современных зарубежных и отечественных исследованиях способность и готовность к рефлексии над собственным преподаванием рассматриваются как важная характеристика профессиональной компетентности учителей [250, 256, 271]. Раскрывая рефлексивно-ресурсный подход к исследованию профессиональной деятельности учителя, О.В. Кузьменкова рассматривает рефлексия как ресурс разрешения внутриличностных противоречий в работе [91]. Отмечается, что «уровень рефлексивной саморегуляции педагога соответствует его профессиональному мастерству» [178, с.74].

В целом, рефлексия входит в число наиболее важных профессиональных качеств специалистов социномических профессий [33, 46, 47, 54, 139, 141, 192, 239 и др.] и в контексте профессионального обучения исследуется как ресурс

лично-профессионального развития [129, 144]. Период профессиональной подготовки в вузе является сензитивным для развития навыков рефлексии, когда происходит ее доформирование и переструктурирование [7, 70, 226], что делает возможным и необходимым развитие рефлексии у будущих специалистов.

Однако «рефлексивный ресурс, содержащий в себе только потенциал осознания и осмысления, конструктивно содействует разрешению внутриличностных противоречий лишь до тех пор, пока противоречия, возникающие в объективной системе отношений, не потребуют осуществления более радикальной смысловой перестройки личности» [127, с. 33, 168], требующей актуализации процессов планирования и прогнозирования ее развития.

Кроме того, несмотря на то, что рефлексия позволяет осознать возникающие противоречия в лично-профессиональном развитии, согласно теории Л.М. Митиной, в случае патогенной рефлексии есть вероятность реализации модели адаптивного функционирования личности. Высокий уровень развития рефлексии без понимания целей, направленности, стратегии и тактики лично-профессионального развития не может в полной мере детерминировать этот процесс, превращая потенциальные возможности в ресурсы развития. В тоже время, согласно Л.М. Митиной, профессиональное развитие является непрерывным процессом «самопроектирования личности» [126, 168], потому спрогнозировать свое будущее в контексте модели профессионального развития, определить цели, вектор своих действий позволяет развитая способность к проектированию.

Феномен «проектирование» представляет собой междисциплинарное понятие. Согласно современным определениям психолого-педагогического словаря «проектирование» (от лат. *projectos* — брошенный вперед) — означает «процесс создания проекта — прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, процесса» [99]. Традиционно проектирование относится к техническим объектам, процессам и явлениям, однако последние десятилетия данный термин используется и применительно к социальным явлениям в гуманитарных науках.

Проектирование рассматривается как форма опережающего отражения действительности [244]. Однако аналогичное определение в исследованиях дается и при описании другой категории – «прогнозирование», потому данные термины следует различать.

Способность к прогнозированию в психологии определяется термином «антиципация» [109], которая понимается как опережающее отражение, имеющее целенаправленный характер, умение представить возможный результат действия до его осуществления. Кроме того, антиципация выступает интегральным свойством психики, которое взаимосвязано с качествами различных уровней интегральной индивидуальности [207]. Согласно М.М. Кашапову и И.В. Серафимович, «прогнозирование одновременно является и продуктом предшествующей деятельности, и внутренним условием последующей, более сложной деятельности», что объясняет его ресурсность в развитии личности [79].

В психолого-педагогических исследованиях изучаются разные аспекты прогностических способностей в контексте следующих научных подходов: структурно-уровневого (Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков); психофизиологического – предпосылки возникновения (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, В.М. Русалов); когнитивно-поведенческого (Дж. Брунер, У. Найссер и др.); генетического – особенности на разных этапах онтогенеза (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Е.А. Сергиенко и др.); клинического – в условиях нормы и патологии (В.Д. Менделевич, О.К. Тихомиров и др.); деятельностного – взаимообусловленность деятельностью (А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, А.Г. Асмолов, Л.А. Редуш); ситуационного – в контексте социальных ситуаций (Л. Росс и др.); акмеологического (К.А. Абульханова-Славская).

Если обратиться к природе самих понятий, то, согласно словарям, «проектирование» – это предположение, составление плана чего-либо, а «прогнозирование» – суждение о перспективах развития чего-либо на основании имеющихся данных [162, 181]. Данные явления взаимосвязаны, но не взаимозаменяемы: проектирование функционирует в трансперспективе с учетом

результатов прогнозирования, которое больше ориентировано на перспективное развитие.

Психологическое проектирование рассматривается как ведущее понятие системного подхода в прикладной психологии [142].

В практическом аспекте проектирование изучается в контексте теоретической и целенаправленной деятельности разными отраслями наук. В сфере образования выделяют: социально-педагогическое (направленное на изменение социальной среды, решение социальных проблем педагогическими средствами); психолого-педагогическое проектирование (преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов); образовательное проектирование (проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов) [85]. Отдельно следует выделить педагогическое проектирование как компонент и механизм деятельности педагога и обеспечения образовательных результатов [14, 18, 94, 111, 175], а также как способ и «траекторию его движения к профессионализму» [69, с. 17].

Проектирование рассматривается также как технология, технологическое средство или метод обучения [59, 61, 87, 110].

В психологических исследованиях проектирование как потенциал развития личности изучается в нескольких направлениях. Особое внимание уделяется способности личности прогнозировать собственное будущее [91, 155, 268], а также особенностям восприятия прошлого и будущего [246] и формированию профессиональных перспектив [248]. Значительный интерес вызывает развитие проектного мышления [97] и прогностических способностей, позволяющих устанавливать причинно-следственные связи, выдвигать гипотезы и выстраивать планы [143, 194]. Кроме того, проектирование изучается в контексте влияния временной перспективы на мотивацию деятельности [258].

Согласно Ю.В. Громыко, «достижение границы будущего требует от субъекта проектирования преобразования, изменения самого себя, своеобразной

трансценденции – выхода за свои собственные возможности» [44, с. 62], что невозможно без участия рефлексивных процессов.

Проектирование как внутренне и внешнее условие изучается в контексте развития рефлексивных умений (В.В. Тягуненко), личной образовательной траектории (Е.Н. Арбузова), рефлексивно-развивающей среды [197, 198] и профессиональной позиции [30].

Проектировочный компонент, согласно Н.В. Кузьминой, входит в структуру профессиональной деятельности и состоит в действиях предвидения возможных последствий от решения системы задач в течение всего обозримого времени, на которое ведется планирование [92, 93].

В описании становления профессионализма А.К. Марковой высший уровень суперпрофессионализма завершается этапом творческого самопроектирования себя как личности. Способность к самопроектированию, согласно автору, является видом индивидуальной профессиональной компетенции, представляет собой «формирование человеком у себя ранее отсутствующих психологических и профессиональных качеств» [118, с. 52].

Проектирование рассматривается в исследованиях в контексте учебной деятельности школьников как овладение способами проектного мышления, проектировочного сознания [20], где особенно выделяется необходимость в познании себя как индивидуальности и личности, обращению к самому себе, что подразумевает развитую способность к рефлексии.

В исследовании Л.В. Темновой необходимость в рефлексии понимается как самоорганизованность. В структуре деятельности психолога, согласно автору, выделяются кроме прочего процессы планирования (определение приемов и методов воздействия, ... их понимание и предвидение результатов действий), а также «процесс постоянного рефлексирования над содержанием своей профессиональной позиции» [214, с. 53], что обнаруживает взаимосвязь проективных и рефлексивных механизмов.

На стыке психологии, педагогики и информатики исследуется сущность рефлексивно-проектной компетенции на основе анализа категории «рефлексия»,

«проектная деятельность», «проектное мышление», «метамышление» [236, 237]. В других работах раскрываются процессуальные стороны различных форм рефлексивного сознания педагога в ходе решения проектных задач, то есть в процессе проектирования [191, 192]. Изучается рефлексивное прогнозирование как «организованная практика формирования развивающего и саморазвивающегося процесса мышления относительно процессов актуализации, разворачивания, организации процессов рефлексии» [121, с. 21].

В работах Н.В. Кузьминой отмечается два уровня педагогических способностей: рефлексивный и проектный [93]. Рефлексивный уровень представляется как способность к «чувствительности» в контексте педагогической деятельности: эмпатия по отношению к учащемуся (чувство объекта), изменениям его личности деятельности (чувство меры или такта), к самому себе в контексте профессионального взаимодействия (чувство причастности). Проектный (проективный) уровень, согласно автору, аккумулирует рефлексивные способности и, наряду с другими, содержит проектировочную чувствительность, ориентированную на прогнозирование будущих изменений.

Согласно некоторым авторам в рефлексии уже заложен механизм предвидения, предвосхищения результатов деятельности на основе переоценки значимости мотивов деятельности [200].

Проектирование и рефлексия в психолого-педагогических работах часто изучаются в одном психологическом поле, но во множестве разных вариантах взаимодействий и соотношений, как компоненты и/или механизмы друг друга:

- рефлексия рассматривается как компонент проектировочной компетенции [80], механизм проектного самосознания [88], рефлексивность как ресурс проектирования саморазвития [224];

- проектирование выступает как тип рефлексивной деятельности [101], компонент рефлексивной компетенции [90].

Взаимосвязь и взаимообусловленность проектирования и рефлексии описывается в работах Московского методологического кружка (ММК) Н.Г. Алексеевым, но в контексте мыслительной деятельности [5, 6]. В плоскости

социологического подхода самоидентификацию как «рефлексивный проект» индивида рассматривал Э. Гидденс [84].

Конструкт «рефлексивное проектирование» встречается только в некоторых работах в процессуальном контексте как рефлексивное проектирование образовательного пространства (Васильев В.П., 2004), модели поведения подростка, выступая проявлением «инициации свободой» [199]. В работах А.К. Марковой встречается термин «осознанное самопроектирование» как критерий профессиональной индивидуальной компетентности [118].

В исследовании И.А. Ральниковой рассматривается технология «рефлексивное автопроектирование», под которым понимается способ создания прообраза собственного будущего, в пределах поставленных целей, задач, доминирующих ценностно-смысловых ориентаций, адекватных собственным возможностям и специфике социокультурных условий их самореализации [172].

Раскрывая личностное направление рефлексивного автопроектирования жизненных перспектив, автор уточняет, что оно делает возможным «проектирование самопознания, самоорганизации, саморазвития, самореализации на разных этапах жизненного пути. Особое место....занимает проектирование «самого себя» [172, с. 105]. В контексте методик проектирования жизненного пути исследуется феномен самопроектирования жизненной позиции студентами (основанного на рефлексии) [151, 154].

Способность к прогнозированию будущего, как центрального условия готовности к проектированию собственной деятельности, является критерием профессиональной и личностной компетентности человека [62]. Психологическими предикторами процессов прогнозирования в данном контексте являются осознанная саморегуляция и рефлексия прошлого, настоящего и будущего.

Взаимосвязь рефлексии и проектирования в трансспективе подтверждается и в других исследованиях: «временная изменчивость «Я» связана с жизненным планом, который строится на основе рефлексии жизненных событий, затрагивающих динамику жизненных целей» [43, 156, 172, 195, с. 24, 207], а

осознание себя в данном контексте выступает стимулом саморазвития и самосовершенствования.

Образ профессионального будущего является неотъемлемой частью жизненного проектирования и выполняет следующие функции: обеспечение смысловой перспективы профессионального развития посредством проектирования себя в будущем; обеспечение временной перспективы и разработки сценариев пошагового достижения целей [156].

Рефлексивность и прогнозирование изучаются в работе А.А. Бехтер [21] отдельно и во взаимосвязи как ресурсы и неотъемлемый компонент профессиональной деятельности психолога. Вместе с тем, автором доказано, что рефлексивность, «склонность к обдумыванию происходящих событий, осмыслению ситуаций прошлого, планированию будущего, прогнозированию вероятных исходов, рациональность (стремление личности к сбору информации и аналитической подготовке решений и действий), способность к прогнозированию (аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность мышления) не связаны с эффективностью прогнозирования поведения» [21, с. 23]. Однако Прогностические способности личности во многом определяются уровнем и иерархией её рефлексивности.

В исследованиях В.Е. Курочкиной, как условие профессионального развития изучаются рефлексивные и прогностические способности педагога [95]. Согласно автору, одновременное развитие данных способностей будет способствовать выходу педагога «в активный вектор профессионального развития личности». Низкий уровень развития рефлексивных и прогностических способностей педагога определяет адаптивный вектор его профессионального развития, ситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности, недифференцированность темпорально ориентированных «Я в профессии». Данный подход отражает идеи Л.М. Митиной о моделях труда учителя в концепции профессионального развития личности [126, 132]: модель профессионального развития личности (профессиональной эволюции) и модель адаптивного функционирования (профессиональной инволюции), которые отличаются «друг от друга уровнем

развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), а также уровнем рефлексивного ресурса, выполняющего по отношению к разрешению внутриличностных противоречий определенную функцию: смыслового, регулятивного и патогенного уровней [126].

Самосовершенствование (то есть личностное и профессиональное развитие) «наиболее эффективно тогда, когда личностные возможности детализированы и имеются стратегии для выполнения поставленных целей. Наличие четко сформулированной цели еще недостаточно для самоусовершенствования: необходимо ясно определить поведенческие стратегии по достижению наших ожиданий и целей» [67, с. 47, 265]. Данное высказывание обосновывает важность не только рефлексивных процессов, но и проектирования в личностном развитии субъекта: детализация возможностей личности может осуществляться только через самоанализ и осознание, а выстраивание поведенческих стратегий – через процессы планирования, прогнозирования.

Таким образом, анализ исследований психологических категорий «рефлексии» и «проектирования» подтверждает нашу мысль об их ведущей взаимообуславливающей роли в личностно-профессиональном развитии субъекта, которые детерминируют данный процесс. Но в тоже время как единый смысловой психологический конструкт «рефлексивное проектирование» в психолого-педагогических работах изучено фрагментарно.

В исследованиях личностно-профессионального развития педагога Л.М. Митиной описана «рефлексивно-проектировочная функция ресурса», которая «характеризуется осознанием и прогнозированием педагогом процесса и результата профессиональной деятельности в контексте своего ресурсного состояния, что помогает понять и адекватно использовать свои ресурсные опорные точки» [135, с. 26, 168].

В наших работах впервые вводится понятие «рефлексивное проектирование», которое определяется как способность личности анализировать,

осознавать, осуществлять поиск, прогнозирование и реализацию индивидуальной траектории в модели профессионального развития [35, 37, 38, 133].

Согласно нашим представлениям, рефлексивное проектирование выступает ресурсом личностно-профессионального развития личности в ситуации «выхода» за пределы своей субъективности. Данная способность в исследованиях определяется как «рефлексивный выход», «способность субъекта выходить за пределы «внешней целесообразности»», «надситуативность», «надситуативная активность» (В.А. Петровский, Я.А. Пономарева, Д.Б. Богоявленская, А.Г. Асмолов и другие) – в данном варианте речь может идти о рефлексивно-проектировочном ресурсе, детерминирующем личностно-профессиональное развитие. Возможно предположить, что могут быть и другие варианты субъектной активности при недостаточно развитом рефлексивном проектировании.

Существование разных уровней функционирования рефлексивного проектирования определило необходимость разработки его модели.

В рамках системного личностно-развивающего подхода, концепции профессионального развития личности, ресурсно-прогностического подхода Л.М. Митиной, теоретического анализа исследований рефлексивных процессов самосознания и проективных способностей личности (И.В. Вачков, Э.Ф. Зеер, С.Р. Пантилеев, И.Н. Семенов, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.) [33, 62, 197, 212, 238] была разработана и раскрыта в наших работах [130, 133, 168] структурно-содержательная модель (таблица 1) рефлексивно-проектировочного ресурса, представляющая взаимосвязь когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов, сформированность которых определяет уровни его развития: высокий (надситуативный), средний, низкий (внутриситуативный).

Таблица 1 – Структурно-содержательная модель рефлексивно-проектировочного ресурса

Уровень	Показатели сформированности компонентов рефлексивно-проектировочного ресурса		
	<i>Когнитивный</i>	<i>Аффективный</i>	<i>Поведенческий</i>
<i>Высокий /надситуативный</i>	Высокий уровень рефлексивности; интегрированное профессиональное самопредставление во всех темпоральных характеристиках (прошлом, настоящем и будущем)	Явно выраженные высокие показатели самоотношения; адекватные самооценка и профессиональная самооценка, уровень притязаний и уровень профессиональных притязаний	Высокий уровень самоорганизации, высокий самоконтроль, независимость от внешних оценок; общая интернальность личности; мотивационная направленность определена во временной перспективе, выстроены долгосрочные цели
<i>Средний уровень</i>	Высокий или средний уровень рефлексивности, профессиональное самопредставление диагностируется в актуальном и перспективном аспектах	Выраженные положительные или амбивалентные показатели самоотношения; самооценка и профессиональная самооценка противоречивы по фактору адекватности, дивергенция самооценок и уровней притязаний	Средний уровень самоорганизации; средние показатели самоконтроля, активности и общей интернальности, расхождение субъективного контроля в областях достижений и неудач; мотивационная направленность частично определена во временной перспективе, слабое осознание долгосрочности собственных целей
<i>Низкий /внутриситуативный</i>	Средний или низкий уровень рефлексивности, самопонимание и профессиональное самопредставление внешние или отсутствуют, самопредставление в темпоральном аспекте не диагностируется	Слабо выраженные амбивалентные показатели самоотношения; неадекватные самооценка и профессиональная самооценка, дивергенция самооценок и уровней притязаний	Низкий уровень самоорганизации; низкий самоконтроль, зависимость от внешних оценок, преобладание общей экстернальности личности; неопределенная мотивационная направленность во временной перспективе, слабое осознание долгосрочности собственных целей

Показателями рефлексивно-проектировочного ресурса выступают: уровень развития рефлексивности, интегрированность самопредставлений и осознанность мотивационной направленности во временной транспективе, характеристики самоотношения, общая и профессиональная самооценки, уровень притязаний, уровень самоорганизации и интернальности личности.

Уровень развития рефлексивности определяется степенью сформированности способности личности к анализу, осмыслению и контролю собственных действий и взаимодействий с другими в темпоральном аспекте.

Интегрированность самопредставлений представлена осмысленным когнитивно сложным самовосприятием в разных идентификационных и временных модусах в соответствии с текущей жизненной ситуацией личности.

Осознанность мотивационной направленности во временной транспективе характеризуется способностью личности к ценностному целеполаганию в контексте своего личностно-профессионального развития, пониманием интенций смысловой саморегуляции во взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего.

Характеристики самоотношения определяются эмоционально-ценностной направленностью и соответствующими установками относительно своего «Я» (положительными или отрицательными), их выраженностью.

Самооценка и уровень притязаний, профессиональная самооценка и уровень профессиональных притязаний в структуре рефлексивного проектирования характеризуют не только особенности адекватности степени оценки собственной значимости, степени сложности целей, которые личность ставит перед собой, но прежде всего понимания соотношения своих потенциальных возможностей и имеющихся способностей. Доказано, что дивергенция самооценки и уровня притязаний определяет прогностическую валентность личности [267], составляющую смысловую характеристику рефлексивного проектирования.

Уровень самоорганизации представлен особенностями структурирования личностью своего времени, степенью вовлеченности, концентрации, гибкости при планировании и целеполагании своей деятельности, направленности и интенсивности волевой регуляции поведения.

Уровень развития интернальности в структуре рефлексивного проектирования определяет адекватность критичного отношения как к конкретной ситуации, так и направление личностно-профессионального развития в целом, а также степень осознания своего участия в нем. Доказано, что адекватная атрибуция успеха и неудач выступает ресурсом проектирования саморазвития [205].

Степень развития и/или выраженности показателей структурных компонентов рефлексивного проектирования определяет уровень его сформированности и ресурсный потенциал.

В рамках системного личностно-развивающего и ресурсно-прогностического подходов возможно предположить функционирование разных уровней развития рефлексивно-проектировочного ресурса в альтернативных моделях (стратегиях) профессионального труда [126] применительно к профессии педагога-психолога.

В первой модели выделены стадии адаптации, становления и стагнации, которые педагог-психолог проходит при низком/среднем (внутриситуативном) уровне развития рефлексивного проектирования. В данном случае низкие или противоречивые показатели развития рефлексивного проектирования не позволяют выйти за пределы ситуации собственного личностно-профессионального развития, проанализировать и определить направление изменений, детерминируя приспособление к изменяющимся условиям.

Во второй модели педагог-психолог при высоком (надситуативном) уровне развития рефлексивного проектирования проходит стадии самоопределения, самовыражения и самореализации. Так, осознавая свои потенциальные возможности и перспективы, специалист будет самостоятельно определять вектор профессиональных целей, позволяющих саморазвиваться на фоне мотивации к достижению успеха при условии высокой интернальности. Высокий уровень развития рефлексивного проектирования подразумевает субъектную позицию, обеспечивающую возможность надситуационного анализа и прогнозирования собственного развития.

Согласно И.В. Дубровиной, «предвидение составляет основу психопрофилактической деятельности психолога, но к такой деятельности его надо

очень серьезно готовить» [54, с. 23]. Поэтому, на основе анализа имеющихся исследований рефлексии и прогностических способностей [209, 210, 226], сенситивным периодом для развития рефлексивного проектирования мы полагаем время профессиональной подготовки.

Таким образом, рефлексивное проектирование как компонент ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития представляет собой способность и готовность личности выходить за рамки своего самоосознания в определении вектора собственного развития, детерминируя ресурсный прогноз личностно-профессионального развития. Период профессиональной подготовки выступает наиболее сенситивным для актуализации рефлексивного проектирования будущих педагогов-психологов.

Выводы по первой главе

1. В рамках системного личностно-развивающего и ресурсно-прогностического подходов личностно-профессиональное развитие понимается как активное качественно преобразование своего внутреннего мира благодаря динамическим процессам – ресурсам, запускающим преобразование профессиональной системы и формирование ее новых качеств. Системный личностно-развивающий и ресурсно-прогностический подходы позволяют сделать вывод о ресурсной детерминации и внутренней регуляции профессионального развития.

2. В отечественных и зарубежных исследованиях психологические ресурсы исследуются как внешние и внутренние потенциалы формирования, развития и совершенствования личности, к которым относят социальную среду (профессиональное пространство) и индивидуальные особенности личности (личностные ресурсы). На основе анализа классификаций психологических ресурсов, определяются два основополагающих критерия их разделения: востребованности (актуальные, потенциальные, актуализированные) и локализации (внешние, средовые и внутренние, личностные). Вместе с тем,

предметное содержание психологических ресурсов личностного и профессионального развития субъекта деятельности подчинено задачам конкретных психолого-педагогических исследований, а психологические ресурсы личностно-профессионального развития педагогов-психологов в современной психологической науке и практике не изучены в полной мере.

3. Введение термина «рефлексивное проектирование» обусловлено потребностью обозначить особый уровень взаимосвязи между рефлексией и проектированием, на котором происходит развитие целостной системы «рефлексивное проектирование», выступающей как ресурс, который способствует формированию новых качеств личностно-профессионального развития будущих педагогов-психологов.

4. Рефлексивное проектирование - способность педагога-психолога анализировать и осмысливать свои цели, ценности и смыслы, соотносить их с результатами и процессами профессиональной деятельности, а также выстраивать и реализовывать индивидуальную траекторию развития. Предметом рефлексивного проектирования личности выступает образ «Я», в контексте профессионального пути – образ «Я-профессионал». Рефлексивное проектирование на основе анализа имеющегося опыта, позволяет осознать свои потенциальные возможности и перспективы с целью конструирования индивидуальной стратегии личностно-профессионального развития.

5. Теоретический анализ существующих подходов к изучению конструктов «рефлексия» и «проектирование» в контексте личностно-профессионального развития профессионала позволил разработать структурно-содержательную модель рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития, представляющую взаимосвязь когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов, сформированность которых определяет уровни его развития: высокий (надситуативный), средний, низкий (внутриситуативный).

6. Высокий уровень развития рефлексивного проектирования подразумевает субъектную позицию педагога-психолога, которая обеспечивает возможность

надситуационного анализа ситуации и прогнозирования собственного будущего в модели профессионального развития.

7. На основе теоретического анализа психолого-педагогических исследований определены показатели рефлексивно-проектировочного ресурса: рефлексивность, характеристики самоотношения, общая и профессиональная самооценки; интегрированность самопредставлений и осознанность мотивационной направленности во временной трансспективе, уровень самоорганизации и интернальности личности.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Основные этапы исследования

Цель экспериментального исследования сформулирована следующим образом: изучить взаимосвязь показателей личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов и показателей рефлексивного проектирования, на этой основе разработать и реализовать технологию актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки. Для этого была специально разработана методическая программа, включающая в себя следующие методики:

- Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз [8] для изучения показателей личностно-профессионального развития студентов;

- опросник рефлексивности А.В. Карпова [76, 78], методика «Кто я?» М. Куна – Т. Мак-Партланда [190], шкалы «самоинтерес», «самопонимание», «ожидаемое отношение от других» опросника самоотношения (ОСО) В.В. Столина, С.Р. Пантिलеева [211] - для изучения когнитивного компонента рефлексивного проектирования;

- методика исследования самооценки Т. Дембо — С.Я. Рубинштейн [185]; шкалы «глобальное самоотношение», «самоуважение», «аутосимпатия», «самообвинение» опросника самоотношения (ОСО) В.В. Столина, С.Р. Пантिलеева; шкала «Оценка» методики «Личностный дифференциал» (адаптированный в НИПНИ им. В.М. Бехтерева) [108] - для изучения аффективного компонента рефлексивного проектирования;

- опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой [115]; «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда [19]; метод мотивационной индукции Ж. Нюттена

(МІМ), в модификации Д.А. Леонтьева [145]; шкала «саморуководство» опросника самоотношения (ОСО) В.В. Столина, С.Р. Пантеева; шкалы «Активность», «Сила» методики «Личностный дифференциал» (адаптированный в НИПНИ им. В.М. Бехтерева) - для изучения поведенческого компонента рефлексивного проектирования.

Основываясь на описании объекта, предмета, цели исследования при планировании и проведении экспериментального исследования нами были поставлены следующие задачи:

1. Выявить уровни личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов очной формы обучения на всем протяжении обучения в вузе.
2. Изучить психологическое содержание рефлексивно-проектировочного студентов педагогов-психологов.
3. Провести экспериментальную проверку взаимосвязи показателей личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов и показателей рефлексивного проектирования.
4. Разработать психолого-педагогическую технологию актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса и провести экспериментальную проверку ее эффективности на студентах педагогах-психологах в процессе профессионального обучения.

Экспериментальное исследование состояло из трех этапов.

Первый (подготовительный) этап проведен в 2011-2018 гг. и был решение организационно-методических вопросов, формулировку теоретико-методологических оснований и определение проблемного поля, анализ степени изученности темы, а также на создание и апробацию методической программы исследования рефлексивного ресурса личностно-профессионального развития педагогов-психологов.

На данном этапе исследования принимали участие 421 студент с 1 по 6 курс ФГБОУ ВПО «АГПИ им. А. П. Гайдара» специальности «Педагогика и психология» и ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева» направления «Психолого-педагогическое образование».

На втором этапе исследования был проведен констатирующий эксперимент с целью изучения уровней личностно-профессионального развития, определяемых сформированностью интегральных личностных характеристик (направленность, компетентность, гибкость) и самосознания, психологического содержания рефлексивно-проектировочного ресурса студентов педагогов-психологов (проверки теоретической модели рефлексивно-проектировочного ресурса), а также выявления взаимосвязи показателей рефлексивного проектирования и показателей личностно-профессионального развития с помощью специально разработанной методической программы. В исследовании приняли участие 292 студента 1-4 курсов психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ. Экспериментальное исследование состояло из пяти серий.

Первая серия была направлена на выявление уровней личностно-профессионального развития, определяемых сформированностью интегральных личностных характеристик (Л.М. Митина).

Вторая-четвертая серии были направлены на исследование психологического содержания рефлексивного проектирования студентов – педагогов-психологов 1–4 курсов (одновременный срез) в соответствии с разработанной нами теоретической содержательно-иерархической моделью рефлексивно-проектировочного ресурса:

- вторая серия - изучение показателей когнитивного компонента рефлексивного проектирования.
- третья серия - изучение показателей аффективного компонента рефлексивного проектирования.
- четвертая серия - изучение показателей поведенческого компонента рефлексивного проектирования.

В *пятой серии* констатирующего эксперимента решалась задача экспериментальной проверки взаимосвязи показателей личностно-

профессионального развития и показателей рефлексивного проектирования студентов педагогов-психологов.

На третьем этапе (2018-2022 гг.) исследования был проведен формирующий лонгитюдный эксперимент с целью разработки и апробации технологии актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития.

Объем выборки на данном этапе составили 100 студентов направления «Психолого-педагогическое образование» Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского: экспериментальная группа – 50 студентов и контрольная группа – 50 студентов. Реализация технологии осуществлялась с экспериментальной группой в процессе профессиональной психологической подготовки в период обучения на протяжении четырех лет обучения.

В основу разработанной технологии положена психотехнология конструктивного изменения поведения Л.М. Митиной, включающая в себя четыре стадии изменения поведения (подготовку, осознание, переоценку, действие), процессы изменения поведения (мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия)), а также комплекс методов воздействия (традиционные и активные) [126, 132, 135]. Модификация данной технологии заключалась в ином психологическом наполнении в соответствии со спецификой направления обучения и лонгитюдном методе организации.

2.2. Методы исследования

Специально разработанная методическая программа включала в себя методики, направленные на изучение личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов и психологических особенностей показателей рефлексивного проектирования, а также изучение их взаимосвязи. Для этого были использованы следующие методики.

1. Самоактуализационный тест (САТ)

Методика представляет собой стандартизированный опросник Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозмана, М.В. Загика и М.В. Кроз [8].

Методика предназначена для обследования взрослых, психически здоровых лиц и, в связи со сложностью утверждений, из которых она состоит, рекомендуется для лиц с высшим образованием [221].

Опросник включает 126 пунктов, каждый из которых содержит по два утверждения, отражающих ценностные ориентации или поведенческие проявления. Структура методики объединяет 12 дополнительных шкал, сгруппированных в 6 блоков (по две шкалы в каждом). При этом каждый пункт может входить одновременно в одну или несколько дополнительных шкал и, как правило, относится к одной базовой шкале. По замыслу авторов, методика исследует феномен самоактуализации с помощью двух ключевых, независимых друг от друга базовых шкал — «Компетентность во времени» и «Поддержка», а также ряда дополнительных шкал, чьи утверждения формируют содержание основных.

Основные шкалы: «компетентность во времени» (17 пунктов) и «поддержка» (91 пункт).

Дополнительные шкалы: шкала «Ценностные ориентации» (20 пунктов); шкала «Гибкость поведения» (24 пункта); шкала «Сензитивность к себе» (13 пунктов); шкала «Спонтанность» (14 пунктов); шкала «Самоуважение» (15 пунктов); шкала «Самопринятие» (21 пункт); шкала «Представление о природе человека» (10 пунктов); шкала «Синергия» (7 пунктов); шкала «Принятие агрессии» (16 пунктов); шкала «Контактность» (20 пунктов); шкала «Познавательные потребности» (11 пунктов); шкала «Креативность» (14 пунктов)» [8].

2. Методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой

Методика представляет собой стандартизированный опросник, который, согласно автору, измеряет индивидуальную меру выраженности свойства

рефлексивности [76, 78]. 27 пунктов теста раскрывают несколько теоретических оснований исследуемого феномена:

- одновременно учитывают рефлексивность как психическое свойство, рефлексию как процесс, рефлектирование как состояние;
- включают два варианта направленности рефлексивности: внутреннюю и внешнюю;
- раскрывают временные параметры рефлексивности: ситуативную (актуальную), ретроспективную и перспективную рефлексии.

Ответы на утверждения теста формируются по 7-балльной шкале Ликкерта и складываются в одно значение, характеризующее общую степень развития рефлексивности личности по уровням: низкий, средний и высокий.

Кроме того, данная методика позволяет выявить сформированность четырех параметров рефлексии, соответствующих шкалам: 1) ретроспективная рефлексия деятельности; 2) рефлексия настоящей деятельности; 3) перспективная рефлексия; 4) рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.

3. Методика «Кто Я?» М. Куна – Т. Мак-Партланда

Методика представляет собой нестандартизированное самоописание с открытой формой и определенным количеством ответов в некоторых модификациях (В.И. Юрченко, Т.В. Румянцева). Методика была предложена в 1954 году М. Куном и Т. Мак-Партландом [260, 261], и имеет несколько модификаций на русском языке [190].

В оригинальном варианте методики испытуемый должен в течение 12 минут дать двадцать различных ответов на вопрос, обращенный к самому себе: «Кто я?» в том порядке, в котором они спонтанно возникают. Далее ответы оцениваются как позитивные (+), негативные (-), неоднозначные ($\pm$), или нужно поставить знак того, что есть затруднения в оценке (?). В нашей работе для дополнительной актуализации исследуемых параметров применялся специально разработанный бланк, разделенный на три темпоральных модуля, каждый из которых предлагался на новом листе (всего три листа): «я был (была)...», «я есть...», «я буду...». Время на выполнение теста не ограничивалось.

По результатам самоописаний модификаций методики можно определить:

- идентификационные характеристики личности (физические, социальные, профессиональные/учебные, личностные, рефлексивные и др.);
- особенности самооценки;
- количество ответов косвенно свидетельствует об уровне рефлексивности, степени когнитивной сложности и дифференцированности образа «Я» [190].

4. Опросник самоотношения (ОСО)

Методика представляет собой стандартизированный тест-опросник, который был разработан В.В. Столиным и С.Р. Пантеевым в 1985 году [211].

Тест построен в соответствии с разработанной В.В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения [212] и позволяет выявить следующие уровни самоотношения, которые отличаются по степени обобщенности и соответствующие им шкалы:

- глобальное самоотношение - Шкала S – измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» испытуемого;
- самоотношение, дифференцированное по самоуважению (Шкала I), аутсимпатии (Шкала II), самоинтересу (Шкала IV) и ожиданиям отношения к себе (Шкала III);
- уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я» (шкала 1 – самоуверенность, шкала 2 – отношение других, шкала 3 – самопринятие, шкала 4 – саморуководство, самопоследовательность, шкала 5 – самообвинение, шкала 6 – самоинтерес, шкала 7 – самопонимание).

В качестве исходного принимается различие содержания «Я-образа» (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самоотношения, что составляет когнитивный и аффективный компоненты самосознания личности.

5. Методика исследования самооценки Т. Дембо — С.Я. Рубинштейн

Методика представляет собой диагностический прием, разработанный Т.В. Дембо в 1962 году, дополненный С.Я. Рубинштейн в 1970 году и предназначен для измерения самооценки и уровня притязаний личности [185]. Стимульный материал

методики представляет собой четыре вертикальные линии, последовательно расчерченные на горизонтальном листе бумаги и обозначающие собой четыре шкалы: здоровье, ум, характер, счастье, на которых испытуемому предлагается отметить свое местоположение. В нашем исследовании к четырем шкалам оригинальной версии методики были добавлены четыре дополнительные шкалы, позволяющие исследовать профессиональную самооценку и уровень профессиональных притязаний в контексте направлений профессиональной деятельности педагога-психолога: «диагностирование психологической проблемы», «осуществление психологической профилактики и просвещения», «проведение психологического консультирования», «реализация психологической коррекции». Инструкция, принцип обработки и интерпретации данных проводились по аналогии с вариантами модификаций методики Л.В. Бороздиной [26] и П.В. Яньшина [245], которые позволяют выявить такие параметры самооценки, как высота, устойчивость, адекватность, степень критичности, а также уровень притязаний.

6. «Личностный дифференциал»

Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева) совмещает в себе одновременно и особенности личностного опросника, и социометрической шкалы на основе метода семантического дифференциала, используется для изучения субъективного, эмоционально-смыслового представления о самом себе, определенных свойств личности, межличностных отношений [108].

Методика личностного дифференциала базируется на репрезентативной выборке лексических единиц современного русского языка, описывающих черты личности, и последующем анализе внутренней факторной структуры, отражающей своеобразную «модель личности». В результате отбора были выделены 21 личностная характеристика, наиболее ярко представляющие полюса трёх классических факторов семантического дифференциала: оценки, силы и активности.

В ходе исследования респондентам предлагается провести самооценку по этим характеристикам. Каждая черта может иметь как положительную («+»), так и отрицательную («-») направленность, а степень её выраженности определяется по 7-балльной шкале: испытуемый выбирает знак качества и указывает уровень его проявления (от 0 до 3 баллов).

Полученные данные по фактору «Оценка» отражают уровень самоуважения личности. Показатели по фактору «Сила» характеризуют самооценку волевых качеств, включая такие аспекты, как доминантность или тревожность. Фактор «Активность» интерпретируется как индикатор экстравертированности или интровертированности личности [221].

7. Опросник самоорганизации деятельности (ОСД)

Методика представляет собой стандартизированный опросник, созданный Е.Ю. Мандриковой на основе перевода и адаптации «Опросника структуры времени» (Time Structure Questionnaire - TSQ) Н. Физера и М. Бонда [249], который предназначен для диагностики сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования деятельности самоорганизации [115]. Методика содержит шесть шкал: «планомерность», «целеустремленность», «настойчивость», «фиксация», «самоорганизация», «ориентация на настоящее», каждая из которых измеряет уровень сформированности обозначенного свойства личности (низкий, средний, высокий). Путем подсчета общего балла по всем шкалам (включая прямые и обратные утверждения) опросник позволяет определить общий показатель степени самоорганизации и саморегуляции деятельности посредством структурирования личного времени, построения планов, целеполагания.

8. «Уровень субъективного контроля» (УСК)

Методика представляет собой стандартизированный опросник, основанный на теории локуса контроля Дж. Роттера, согласно которой личность может проявлять себя в любых ситуациях либо как интернал, либо как экстернал. Однако авторы адаптации методики Дж. Роттера - Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина и А.М. Эткинд [19] доказали, что локус контроля может отличаться в зависимости от

ситуации, потому добавили в опросник субшкалы, измеряющие интернальность-экстернальность в области достижений, в области неудач, в области производственных, межличностных и семейных отношений, в области здоровья.

Для данного исследования использовался вариант методики с ответами по 6-балльной шкале: от +3 («полностью согласен») до -3 баллов («совершенно не согласен»). При последующем переводе полученных «сырых» баллов в стены выстраивается профиль личности, по которому можно определить, как показатель общей интернальности, так и интернальность отдельно по каждой выделенной авторами области (субшкале).

9. Метод мотивационной индукции (МИМ)

Метод мотивационной индукции (*la mithod d'induction motivationnelle* – МИМ (ММИ)) представляет собой вербальную проективную методику Ж. Нюттена [264] прежде всего для изучения временной перспективы будущего. Незаконченные предложения, разработанные автором, которые испытуемому необходимо завершить, позволяют вывить разнообразие личностных мотивов.

Методика имеет несколько адаптаций, полный и сокращенный варианты [50]. В данной работе использована версия из 40 предложений (без специальной разбивки на положительные и отрицательные индукторы), предложенная Д.А. Леонтьевым [145]. Каждое предложение размещено на отдельном листе и предлагается испытуемому последовательно для сохранения «чистоты» проекции.

Для последующей расшифровки ответов были использованы два предложенных Нюттеном кода: код анализа содержания и временной (темпоральный) код.

Для определения мотивационных объектов в соответствии с целью исследования были проанализированы высказывания по кодам содержания «саморазвитие», «самоактуализация», «образование», «трудовая деятельность» и предложены новые коды, связанные с получением образования: «деятельность, связанная с осваиваемой профессией», «развитие новых профессиональных компетенций, ПВК», «получение диплома», «саморазвитие в трудовой деятельности».

Анализ внутренней согласованности шкал методик, измеряющих показатели рефлексивно-проектировочного ресурса, по коэффициенту Альфа Кронбаха показал надежный удовлетворительный результат ($\alpha = 0,754$), что доказывает о достаточной однородности шкал и способности специально разработанной диагностической адекватно отражать исследуемый конструкт.

Полученные результаты по всем диагностическим методикам были подвергнуты компьютерной обработке методами математической статистики с использованием пакета статистических программ SPSS Statistics 23, программы Jamovi 2.3.28, модуль snowCluster.

Анализ экспериментальных данных включал описательную статистику, а также дисперсионный, корреляционный, кластерный, факторный, регрессионный анализы. Для определения значимости различий исследуемых признаков были использованы U-критерий Манна–Уитни, коэффициента корреляции Пирсона, критерий знаков Уилкоксона для связанных выборок.

2.3. Экспериментальное исследование взаимосвязи показателей личностно-профессионального развития студентов с показателями рефлексивного проектирования

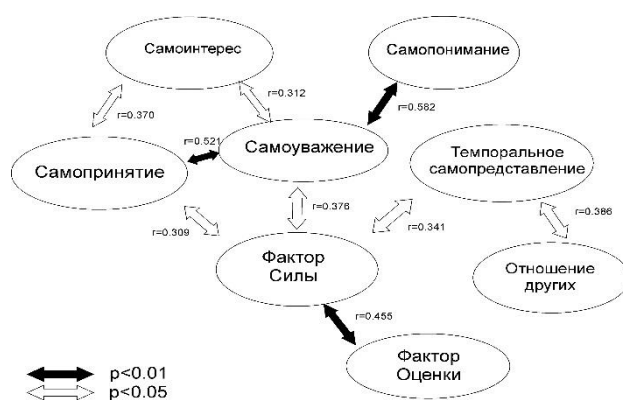
На первом (подготовительном) этапе экспериментального исследования был проведен эксперимент, направленный разработку и апробацию программы развития профессионального самосознания студентов (рефлексивного ресурса), определение психологических условий его развития педагогов-психологов в период профессионального обучения. В эксперименте приняли участие 421 студента с 1 по 6 курс ФГБОУ ВПО «АГПИ им. А. П. Гайдара» специальности «Педагогика и психология» и ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» направления «Психолого-педагогическое образование».

В ходе исследования в образовательный процесс вуза была внедрена программа развития профессионального самосознания, направленная на развитие

механизмов рефлексии и самооценивания, достижение целостности и усиление действенности профессионально значимых компонентов самосознания [39]. Реализация данной программы на протяжении нескольких лет (лонгитюдный эксперимент) статистически значимо подтвердила развитие и усиление взаимосвязи между компонентами профессионального самосознания - рефлексивного ресурса студента, что доказывает сравнительный анализ результатов диагностики до и после проведения программы (рисунок 3).

Таким образом, было доказано, что психологическим условием развития профессионального самосознания студентов (рефлексивного ресурса их личностно-профессионального развития) в вузе является внедрение в образовательный процесс программы его совершенствования в соответствии со сферами (профессионального развития, профессиональных отношений и профессиональной деятельности), факторами (объективные, субъективные, объективно-субъективные), условиями (внутренние и внешние) и стадиями (самопознание, самоотнесение, самореализация) его совершенствования. Данный этап работы описан в наших ранних публикациях [36, 39].

Корреляционная плеяда до эксперимента



Корреляционная плеяда после эксперимента

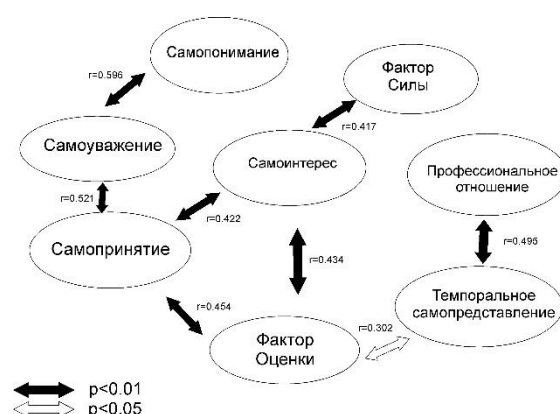


Рисунок 3 – Изменение взаимосвязей между показателями профессионального самосознания (рефлексивного ресурса).

Однако обобщение и систематизация полученных данных показали, что только высокого уровня сформированности профессионального самосознания

(рефлексивный ресурс) не достаточно, чтобы стать психологическим ресурсом личностно-профессионального развития студента. Развитые механизмы самосознания и самооценки, самоанализа способствуют осознанию возникающих противоречий в личностно-профессиональном развитии, но без адекватно сформированных способностей к прогнозированию, проектированию вектора своих последующих действий по преодолению данных противоречий повышение уровня личностно-профессионального развития будет невозможно (что доказано далее) – это определило цель и задачи следующего этапа исследования.

На втором (констатирующем) этапе экспериментального исследования с помощью специально разработанной методической программы были изучены уровни личностно-профессионального развития, психологическое содержание рефлексивно-проектировочного ресурса студентов педагогов-психологов (проверка теоретической модели рефлексивно-проектировочного ресурса), а также выявлена взаимосвязь рефлексивного проектирования и показателей личностно-профессионального развития. В исследовании приняли участие студенты 1-4 курсов психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского направления «Психолого-педагогическое образование» (n = 292): на 1 курсе – 107 студентов (89 девушек, 18 юношей); на 2 курсе – 74 студента (65 девушек, 9 юношей); на 3 курсе – 48 студентов (41 девушка, 7 юношей); на 4 курсе – 63 (54 девушки, 9 юношей). Экспериментальное исследование состояло из пяти серий. Основные тенденции результатов констатирующего этапа кратко представлены в наших публикациях [37, 38, 130, 133].

Первая серия была направлена на выявление уровней личностно-профессионального развития, определяемых сформированностью интегральных личностных характеристик и самосознания [126, 127] методикой САТ.

Шкалы методики САТ были соотнесены с интегральными личностными характеристиками и показателями самосознания [42; 86, 206, 243 и др.] следующим образом:

- Направленность: «поддержка», «ценностные ориентации», «креативность».

- Гибкость: «гибкость поведения», «синергия», «спонтанность».
- Компетентность: «ориентация во времени», «представления о природе человека», «контактность», «познавательные потребности».
- Самосознание: «сензитивность», «самопринятие», «самоуважение», «принятие агрессии».

Согласно результатам, представленным на рисунке 4, личностно-профессиональное развитие у большинства студентов на протяжении всего периода обучения находится на среднем уровне, явных отличий между показателями не наблюдается.

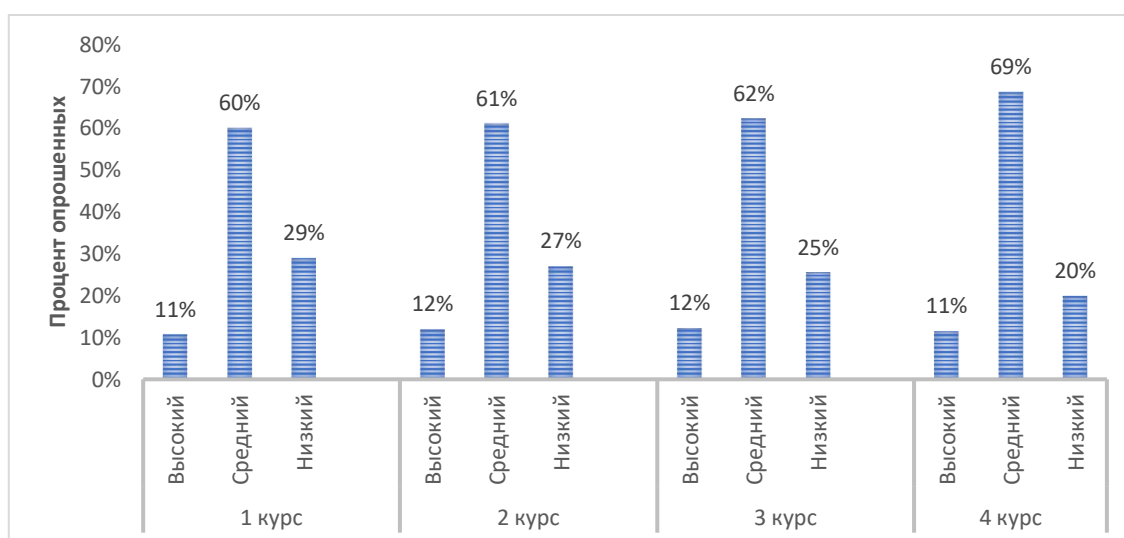


Рисунок 4 – Уровни личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов

В соответствии с уровнем личностно-профессионального развития, студенты были распределены по трём группам на основе количественных показателей, что позволило соотнести их с двумя моделями профессионализации по Л. М. Митиной. К модели профессионального развития была отнесена группа с наиболее высокими значениями интегральных личностных характеристик — направленности, гибкости, компетентности и самосознания (1-я группа, $n=34$). Модель адаптивного функционирования объединила две оставшиеся группы: одну — со смешанными, промежуточными показателями (2-я группа, $n=182$), и другую — с низкими значениями указанных характеристик (3-я группа, $n=76$) [37, 38, 130, 133].

Для выявления различий в показателях интегральных личностных характеристик и самосознания студентов от первого до выпускного курса в разных моделях профессионализации был использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS Statistic 23.0. Предварительно была проведена проверка выборок на нормальность. Результаты методики и различия между группами представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнение переменных в моделях профессионального труда у студентов педагогов-психологов

Интегральные личностные характеристики	Шкалы CAT	Группы(модели)			F
		1 МР (n=34)	2 АФ (n=182)	3 АФ (n=76)	
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	
Направленность	<i>Поддержка</i>	66,12 (5,5)	51,63 (10,8)	40,55 (2,7)	101,439***
	<i>Ценностные ориентации</i>	59,24 (3,2)	48,75 (9,1)	40,89 (3,2)	73,353***
	<i>Креативность</i>	58,47 (2,8)	51,15 (7,4)	41,22 (3,4)	109,142***
Гибкость	<i>Гибкость поведения</i>	61,15 (3,9)	46,97 (10,05)	39,72 (5,9)	72,695***
	<i>Синергия</i>	64,41 (5,9)	52,95 (9,5)	38,17 (2,5)	152,004***
	<i>Спонтанность</i>	58,91 (2,8)	48,82 (7,8)	41,46 (3,09)	88,920***
Компетентность	<i>Ориентация во времени</i>	60,91 (3,8)	48,97 (9,4)	39,80 (4,3)	87,417***
	<i>Представления о природе человека</i>	65,65 (6,3)	55,36 (8,5)	42,59 (4,7)	129,005***
	<i>Контактность</i>	61,38 (4,8)	49,08 (10,2)	41,21 (3,9)	67,686***
	<i>Познавательные потребности</i>	58,24 (2,7)	46,19 (7,6)	38,72 (5,7)	97,237***

Интегральные личностные характеристики	Шкалы SAT	Группы(модели)			F
		1 МР (n=34)	2 АФ (n=182)	3 АФ (n=76)	
		М(SD)	М(SD)	М(SD)	
Самосознание	Сензитивность	62,53 (5,5)	50,79 (7,9)	41,18 (2,6)	126,129***
	Самопринятие	64,15 (4,7)	53,06 (11,5)	40,47 (3,7)	83,345***
	Самоуважение	61,18 (3,7)	54,93 (9,1)	40,84 (2,7)	124,945***
	Принятие агрессии	59,06 (4,07)	48,87 (9,2)	41,51 (3,2)	63,743***

Примечание: МР – модель развития; АФ – адаптивное функционирование, М — среднее, SD — стандартное отклонение, *** различия значимы, $p < 0,001$

Представленные в таблице 2 данные доказывают статистически значимые различия интегральных личностных характеристик и самосознания между двумя моделями профессионального развития студентов. Это подтверждено выявленными статистически значимыми различиями практически по каждой шкале, отнесенной к конкретной интегральной личностной характеристике и самосознанию.

Таким образом, выявлено, что преобладающее число студентов относятся к модели адаптивного функционирования, а это может негативно отразиться как на процессе, так и на результате профессионального обучения, последующем профессиональном развитии будущих специалистов.

Вторая серия была направлена на изучение показателей когнитивного компонента рефлексивного проектирования:

- рефлексивности (методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой);
- самоинтереса и самопонимания (ОСО В.В. Столина, С.Р. Пантлеева);
- интегрированного самопредставления в темпоральном аспекте (методика «Кто Я?» М. Куна – Т. Мак-Партланда).

Описательные статистики и результаты ANOVA показателей рефлексивности, самоинтереса и самопонимания когнитивного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов 1-4 курсов представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Сравнение переменных когнитивного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса

Методика	Показатели	1-й курс (N=107)	2-й курс (N=74)	3-й курс (N=48)	4-й курс (N=63)	F
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Опросник рефлексивности А.В Карпова, В.В. Пономаревой	Рефлексивность	123,31 (15,6)	118,32 (17,07)	129 (11,4)	132 (9,7)	12,200***
Опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева	Самоинтерес (IV шкала)	78,84 (21,08)	79,90 (18,6)	77,16 (23,7)	71,66 (25,5)	1,896
	Самопонимание	79,11 (15,4)	53,12 (27,04)	52,18 (27,69)	69,44 (22,4)	26,675***

Примечание: M — среднее, SD — стандартное отклонение, *** различия значимы, $p < 0,001$

Для множественных сравнений применялся апостериорный критерий Шеффе в программе SPSS Statistics 23.0.

Согласно результатам анализа данных опросника рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, у студентов всех курсов обучения преобладает средний уровень развития рефлексивности. Данный параметр свидетельствует о способности студентов анализировать себя и происходящее вокруг, соотносить причинно-следственные связи во временном аспекте (прошлом, настоящем, будущем), но в тоже время рефлексивные процессы могут быть поверхностными и неустойчивыми.

Самые низкие значения рефлексивности выявлены на втором курсе (критерий Шеффе (2 – 3) = –10,75, $p = 0,001$, критерий Шеффе (2 - 4) = –13,73, $p < 0,001$), что подтверждает результаты ранних исследований (А.К. Маркова, Л.М.

Митина, Э.Ф. Зеер и др.) о кризисе личностно-профессионального развития в середине профессионального обучения, когда студент проявляет больше эмоциональности при анализе и принятии решений.

В целом, у студентов старших курсов показатели рефлексивности оказываются несколько выше, чем у студентов младших курсов. Это позволяет предположить, что процесс профессиональной подготовки в вузе у будущих педагогов-психологов в определённой степени способствует росту индивидуальной выраженности рефлексивности, однако эти изменения носят умеренный характер. В тоже время выпускник данной профессии с невысоким уровнем рефлексивности будет находиться в «группе риска» по профессиональным деформациям и эмоциональному выгоранию, так как не во всех ситуациях будет рационально анализировать происходящее.

Согласно результатам опросника ОСО В.В. Столина, С.Р. Пантилеева, представленным в таблице 3, показатели самоинтереса, как дифференцированной составляющей глобального самоотношения, стабильно явно выражены на протяжении всего периода обучения ($F=1,896$, $p=0,130$), что свидетельствует о готовности студентов анализировать свои действия, мысли, эмоции. Данный факт можно оценить, как потенциальный ресурс к личностному развитию. В тоже время к завершению обучения показатель самоинтереса снижается до 71,92 средних значений (с 77,04 на третьем курсе), отражая кризисность этого этапа обучения и потенциальную смену приоритетов студентов — от сосредоточенности на собственном «Я» к ориентации на профессиональную деятельность и перспективы будущего трудоустройства.

Показатели самопонимания как готовности к действиям, связанным с собственным «Я», остаются стабильно высокими на всех этапах обучения., однако значительно снижаются от первого курса к третьему (критерий Шеффе (1 – 2) = 25,99, $p < 0,001$, критерий Шеффе (1 - 3) = 26,92, $p < 0,001$), чему способствует получение более глубоких знаний в области психологии. Повышение показателей самопонимания к выпускному курсу (критерий Шеффе (3 – 4) = -17,25, $p = 0,001$)

является следствием эффективной проработки собственных личностных проблем в ходе освоения профессиональных компетенций педагога-психолога.

Второй курс обучения при снижении показателей установки на самопонимание (с 70,09 до 53,18) относительно своего «Я» в тоже время обозначается повышением интереса к самому себе в контексте самоотношения (с 78,84 до 79,83), подтверждая противоречивость и нестабильность личности в данный период профессионального обучения.

Особенности сформированности и содержательного наполнения самопредставлений студентов, составляющих когнитивный компонент рефлексивно-проектировочного ресурса, изучались методикой «Кто Я?» М. Куна – Т. Мак-Партланда.

При анализе ответов студентов были выявлены категории, определяющие наполнение профессионально значимыми конструктами образа «Я»: «психолог», «специалист», «студент», «будущий педагог-психолог», «педагог». Упомянутые в самоописаниях профессионально-важные качества, умения, способности («буду уметь слушать собеседника», «не критикую» и т.п.) были выделены в отдельную категорию - «профессиональные компетенции». Анализ ответов осуществлялся путем подсчета в процентном соотношении конкретных категорий относительно общего числа самоописаний, так как порядковый анализ подразумевает учет сознательно сконструированных и механически написанных неосознанных ответов. Результаты контент-анализа в том числе и темпоральных характеристик самоописаний представлены в таблице 4 и описаны в наших публикациях [38, 130, 133].

Согласно результатам, профессионально ориентированные самоописания по частоте встречаемости и содержательной многоаспектности уменьшаются от младших курсов к старшим, характеризуя кризисы развития профессионального самосознания. У большинства студентов представление о профессии не дифференцировано, осознается только будущая социальная роль, четкая профессиональная идентичность отсутствует или не актуализируется в период обучения.

Таблица 4 – Показатели интегрированного самопредставления в темпоральном аспекте когнитивного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса, в %

Курс	Профессионально ориентированные самоописания (+\~)*			Ведущие тенденции идентичности					
	Есть			Нет	Рефлексивное «Я»	Перспективное «Я»	Социальное «Я»	Физическое «Я»	Другие категории
	Темпоральные характеристики								
	Прошое	Настоящее	Будущее						
1-й (N=107)	64 (84/16)			36	6,4	3,8	74	11,3	4,5
	16 (5,4/10,8)	22 (18,9/2,7)	62 (59,5/2,7)						
2-й (N=74)	64,3 (80/20)			35,7	13,4	2,4	60	22	2,2
	18,4 (13,2/5,2)	15,8 (13,2/5,2)	65,8 (63,2/2,6)						
3-й (N=48)	45 (81/19)			55	54,1	1,7	18,2	21	5
	18 (12/6)	31 (23/8)	51 (45/6)						
4-й (N=63)	36 (88/12)			64	61,8	1,5	18	16	2,7
	23 (12,8/11)	25 (25/0)	52 (48/2,5)						

*Примечание: указан процент от общего количества самоописаний в контексте получаемой профессии - «+» - характеристики, положительно оцененные испытуемыми; «-» - характеристики, отрицательно оцененные испытуемыми.

Анализ темпоральных характеристик ответов студентов показал, что с первого по четвертый курсы профессиональные конструкты в самоописаниях присутствуют только в будущем компоненте, но на выпускном курсе этого не диагностируется. Возможно предположить, что выпускники не видят своего перспективного личностно-профессионального развития в данной области. В тоже время только на выпускном курсе в самоописаниях начинают появляться рефлексивные характеристики: «стану успешным», «реализованной личностью»,

«саморазвиваюсь» и т.д. Отрицательно оцененные профессионально ориентированные самоописания в прошлом на первом и выпускном курсах могут свидетельствовать об осознанном противоречии в профессионально-личностном развитии. Вместе с тем преобладающее количество ответов имеет положительную оценку обучающихся, а, значит, в целом их позитивное принятие своей роли в условиях учебно-профессиональной деятельности.

Детально идентификационные характеристики испытуемых оценивались по шкале обобщенных показателей, выделенных в исследованиях Т. В. Румянцевой [190]. Ведущими тенденциями самоописаний студентов на первом курсе выступают социальные характеристики образа «Я» (74%). На втором курсе идентификационные характеристики более разнообразны: преобладают социальные (60%), физические самоописания (22%), по сравнению с первым курсом больше рефлексивных самоописаний (13,4%). Преобладание в самоописаниях студентов показателей социальных характеристик может быть результатом защитных реакций или отражения ситуации эксперимента, когда ответы диктуются условиями, в котором он проводится (в данном случае, занятия в вузе).

На третьем курсе рефлексивные характеристики становятся ведущими (54,1%), однако, так же обнаружен высокий процент физических характеристик (21%). На четвертом курсе самоописания более развернутые, выражены не односложными словами, рефлексивные (61,8%).

Заметное увеличение количества рефлексивных характеристик в самоописаниях от младших курсов к старшим также диагностируется по следующим параметрам: качественный и количественный анализ ответов; скорость выполнения теста (на первом курсе работа над тестом заняла больше часа, на четвертом курсе - около 30 минут); субъективно оцениваемая самим человеком легкость или трудность в формулировании ответов (большое число студентов (особенно на младших курсах) высказывалось о сложности теста, проявляли защитные реакции в виде отказа от тестирования, высмеивании ситуации, не выполнения инструкции).

В целом данные теста свидетельствуют о том, что в ходе обучения у студентов педагогов-психологов наблюдается развитие показателей рефлексивности. Ведущие идентификационные характеристики (физические, социальные, деятельностные, рефлексивные) изменяются от социальных на младших курсах — к рефлексивным на выпускном курсе, однако количество самоописаний, характеризующих перспективное «Я», к четвертому курсу, наоборот, уменьшается.

Третья серия исследования была направлена на изучение показателей *аффективного компонента рефлексивного проектирования*:

- самооценки, уровня притязаний, профессиональной самооценки, уровня профессиональных притязаний (модифицированная методика Дембо-Рубинштейн);

- глобального самоотношения, самоуважения, аутосимпатии, самопринятия, саморуководства, самообвинения (ОСО В.В. Столина, С.Р. Пантлеева).

Описательные статистики и результаты ANOVA показателей аффективного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов 1-4 курсов представлены в таблице 5. Предварительно была проведена проверка выборки на нормальность, в связи с чем данные не всех шкал были подвергнуты однофакторному дисперсионному анализу.

Согласно результатам опросника ОСО В.В. Столина, С.Р. Пантлеева, представленным в таблице 5, показатели самоотношения студентов в период обучения характеризуются статистически значимой разнонаправленностью. Наибольшие различия выявлены по шкалам «самопринятие» ($F=48,813$, $p<0,001$) и «саморуководство» ($F=32,536$, $p<0,001$). При этом на первом курсе при явно выраженном самопринятии степень осознания значимости собственной активности у студентов несколько ниже, что прямо противоположно меняется на втором курсе: низкие значения самопринятия на фоне явно выраженного осознания собственной ответственности.

Таблица 5 – Сравнение переменных аффективного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса

Методика	Показатели	1-й курс (N=107)	2-й курс (N=74)	3-й курс (N=48)	4-й курс (N=63)	F
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантлеева	Глобальное самоотношение	86,27 (13,6)	61,82 (26,5)	71 (25,9)	79,34 (18,2)	21,820****
	Самоуважение	70,54 (18,57)	61,79 (20,62)	56,36 (21,9)	70,31 (23,3)	7,091***
	Аутосимпатия	79,56 (15,84)	49,85 (26,17)	62,52 (26,42)	72,94 (21,12)	29,139****
	Самопринятие	83,5 (17,29)	41,46 (25,61)	70,87 (29,33)	68,7 (23,32)	48,813****
	Саморуководство	56,17 (12,10)	80,77 (14,33)	66,53 (21,98)	66,54 (20,02)	32,536****
	Самообвинение	29,87 (24,65)	43,81 (29,09)	45,32 (31,33)	34,63 (24,87)	5,717**
Исследование самооценки Т. Дембо — С.Я. Рубинштейн	Самооценка	64,92 (11,8)	50,59 (13,9)	61,46 (9,5)	63,43 (6,7)	26,368****
	Уровень притязаний	78,49 (9,1)	87,33 (6,03)	77,4 (9,05)	84,23 (6,9)	24,717****
	Профессиональная самооценка	40,25 (16,8)	27,11 (14,4)	51,33 (20,7)	47,61 (20,8)	22,913****
	Уровень профессиональных притязания	64,18 (18,03)	62,03 (18,3)	75,67 (12,5)	77,49 (10,8)	16,423****

Примечание: M — среднее, SD — стандартное отклонение, *** различия значимы, $p < 0,001$, ** различия значимы, $p < 0,01$

Кризис самоотношения в целом выделяется на втором году обучения, когда по шкалам «глобальное самоотношение» (критерий Шеффе $(1 - 2) = 24,4$, $p < 0,001$), «аутосимпатия» (критерий Шеффе $(1 - 2) = 29,7$, $p < 0,001$), «самопринятие» (критерий Шеффе $(1 - 2) = 42,03$, $p < 0,001$) отмечаются более низкие показатели,

чем на первом курсе. Следует отметить, что при этом показатели «саморуководства» – осознанного отношения к собственной ответственности – на втором курсе значимо выше (критерий Шеффе $(1 - 2) = - 24,5$, $p < 0,001$).

Согласно данным методики Т. Дембо-С.Я. Рубинштейн, представленным в таблице 5, развитие самооценки и профессиональной самооценки студентов характеризуется неравномерностью на младших курсах, где особенно кризисным выступает второй год обучения, когда при сопоставлении возможностей и способностей начинает осознаваться рассогласование в личностно-профессиональном развитии.

Данный факт доказывают апостериорные сравнения групп, согласно которым все различия между курсами по уровням самооценки (критерий Шеффе $(1 - 2) = 14,3$, $p < 0,001$) и профессиональной самооценки (критерий Шеффе $(1 - 2) = 13,13$, $p < 0,001$) статистически значимы.

Следует отметить, что низкие значения профессиональной самооценки на первом курсе выступают адекватными показателями в силу отсутствия у студентов профессиональных знаний, умений и навыков реализации основных направлений деятельности педагога-психолога (за исключением случаев профессиональных проб, саморазвития и пр.).

По результатам диагностики выявлено преобладание значений оптимального уровня профессиональных притязаний, как индикатора перспективного аспекта самоотношения к себе как профессионалу. Однако существенно высокие значения уровня притязаний (критерий Шеффе $(1 - 2) = -8,83$, $p < 0,001$) в соотношении с низкими самооценками свидетельствуют о конфликте целей и возможностей, которые осознаются студентами в своем профессиональном развитии на втором курсе.

С началом практической подготовки при реализации производственной практики средние показатели самооценки (критерий Шеффе $(2 - 3) = - 10,8$, $p < 0,001$), профессиональной самооценки (критерий Шеффе $(2 - 3) = - 24,2$, $p < 0,001$) и уровня профессиональных притязаний (критерий Шеффе $(2 - 3) = - 13,6$, $p < 0,001$) повышаются, выходя на «плато» к выпускному курсу.

У студентов четвертого курса выявлены оптимальные для личностно-профессионального развития соотношения показателей самооценки и уровней притязаний, профессиональной самооценки и уровня профессиональных притязаний. Однако сильная степень расхождения между последними указывает на возможный кризис в профессиональном развитии, обусловленный необходимостью скорой непосредственной самореализации в профессии.

Четвертая серия исследования была посвящена изучению показателей поведенческого компонента рефлексивного проектирования:

- степени самоорганизации, саморегуляции деятельности, структурирования личного времени, построения планов, целеполагания (ОСД);
- активности и самоконтроля (Личностный дифференциал);
- общей интернальности (УСК);
- мотивационной направленности во временной перспективе, долгосрочности целей (ММ).

Предварительно была проведена проверка выборки на нормальность, в связи с чем данные не всех шкал были подвергнуты однофакторному дисперсионному анализу. Описательные статистики и результаты ANOVA показателей поведенческого компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов 1-4 курсов представлены в таблице 6 и в наших работах [37, 38, 133].

Таблица 6 – Сравнение переменных поведенческого компонента рефлексивно-проектировочного ресурса

Методика	Показатели	1-й курс (N=107)	2-й курс (N=74)	3-й курс (N=48)	4-й курс (N=63)	F
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Опросник самоорганизации и деятельности	Общий показатель самоорганизации	107,1 (10,7)	113,56 (10,8)	119,58 (9,2)	123,9 (8,2)	41,790 ***
	Планомерность	18,27 (3,79)	18,97 (3,91)	23,145 (2,7)	23,5 (2,5)	45,970 ***

Методика	Показатели	1-й курс (N=107)	2-й курс (N=74)	3-й курс (N=48)	4-й курс (N=63)	F
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
(ОСД) Е.Ю. Мандриковой	Целеустремленность	31,8 (5,4)	34,2 (4,1)	33,625 (4,9)	39 (3,2)	32,292 ***
	Настойчивость	16,1 (5,3)	19,5 (4,5)	21,354 (4,4)	23,49 (4,2)	34,629 ***
	Фиксация	23,34 (3,1)	21,6 (4,3)	21,875 (3,3)	17,5 (2,2)	40,116 ***
	Нацеленность на настоящее	10,17 (2,2)	9,6 (2,4)	9,125 (2,5)	9,5 (2,4)	2,480
	Самоорганизация	7,6 (3,9)	9,9 (3,8)	10,625 (3,7)	11 (4,3)	12,136 ***
Личностный дифференциал адапт. в НИИ им. В.М. Бехтерева	Сила	9,82 (2,6)	0,94 (4,1)	5,7 (2,7)	10,46 (1,7)	163,13 ***
	Активность	11,45 (3,1)	7,83 (4,6)	7,43 (3,7)	7,66 (2,9)	24,352 ***
Уровень субъективного контроля Дж. Роттера в адапт. Е.Ф. Бажина и др.	Общая интернальность	10,7 (11,7)	13,4 (8,5)	13,91 (11,8)	13,1 (10,9)	1,426

Примечание: M — среднее, SD — стандартное отклонение, *** различия значимы, $p < 0,001$, ** различия значимы, $p < 0,01$

Согласно результатам методики ОСД показатели общей самоорганизации студентов педагогов-психологов развиты на среднем уровне и на старших курсах выше, чем на младших по всем параметрам, кроме относительно стабильных значений по шкале «нацеленность на настоящее» ($F=2,480$, $p=0,061$).

Наибольшее различие между курсами выявлено по шкалам «планомерность» ($F=45,970$, $p<0,001$) и «фиксация» ($F=40,116$, $p<0,001$), что свидетельствует о ситуативном характере потребности студентов в осознанном планировании и упорстве в его реализации относительно собственной деятельности в период обучения. При этом на старших курсах показатели планомерности статистически значимо повышаются (критерий Шеффе $(2 - 3) = -4,17$, $p<0,001$; критерий Шеффе $(2 - 4) = -4,5$, $p<0,001$).

На выпускном курсе целеустремленность будущих специалистов достигает своего высокого уровня развития, что определяется ситуацией последующего трудоустройства и самоопределения.

Согласно результатам методики «Личностный дифференциал» по фактору «Сила» большинство студентов относится к экстернальному типу, зависят от оценок других, что характеризуется недостаточно развитыми волевыми качествами и недостаточной уверенностью в собственных силах. В целом показатели по данному параметру наиболее изменчивы в период обучения ($F=163,13$, $p=0,000$). Анализ значений по фактору «Активность» выявил тенденцию к экстравертированности и средних показателях коммуникабельности.

Согласно результатам апостериорных измерений активность студентов снижается после первого года обучения (критерий Шеффе $(1 - 2) = 3,62$, $(1 - 3) = 4,02$, $(1 - 4) = 3,79$, $p<0,001$), волевые качества и самоконтроль (значения «силы») характеризуются крайней нестабильностью в середине обучения (все различия значимы при $p < 0,001$). Снижение показателей волевых качеств и активности студентов на втором курсе дополнительно подтверждает кризисность данного периода обучения в вузе. К выпускному курсу, по сравнению с предыдущими годами обучения, отмечается незначительное повышение уверенности в своих силах и тенденции к экстравертированности (критерий Шеффе $(3 - 4) = -4,75$, $p<0,001$), что тем не менее, находится в пределах средних значений.

Согласно анализу результатов методики УСК, у большинства студентов в период обучения преобладают средние (63% выборки) и низкие (22% выборки) значения по шкале общей интернальности, что свидетельствует о внешнем

субъективном контроле, при котором самооценивание, саморукводство испытуемых может характеризоваться неадекватностью. Выявленная внешняя детерминация поведения не способствует профессиональному развитию, инициативности, самостоятельности, целеустремленности, так как собственные действия, профессиональная компетентность не признаются причинами, определяющими профессиональный успех и взаимоотношения в данной сфере. Данной категории студентов свойственная пассивность в сфере профессионального саморазвития, конформность, низкий самоконтроль. Следует отметить, что данный показатель в период обучения изменяется не значимо ($F=1,426$, $p=0,235$).

На выпускном курсе обучения у половины обучающихся показатели шкалы общей интернальности находятся на границе «интернальность / экстернальность», что свидетельствует об амбивалентном, возможно «защитном» или ситуативном характере субъективного контроля. Такая категория студентов определяет свою ответственность в определенных ситуациях в соответствии со своими интересами, что не позволяет адекватно оценить свои возможности, искажается профессиональное развитие. Тем не менее небольшая группа студентов с интернальным типом личности выявлена на каждом курсе (15-17%).

Изучение мотивационной направленности студентов во временной перспективе и долгосрочности целей осуществлялось методикой МІМ. Для определения мотивационных объектов в соответствии с целью исследования были проанализированы высказывания по кодам содержания «саморазвитие», «самоактуализация», «образование», «трудовая деятельность» и предложены новые коды, связанные с получением образования: «деятельность, связанная с осваиваемой профессией», «развитие новых профессиональных компетенций, ПВК», «получение диплома», «саморазвитие в трудовой деятельности». Результаты исследования содержания мотивационно-смысловых единиц рефлексивно-проектировочного ресурса студентов представлены на рисунке 5.

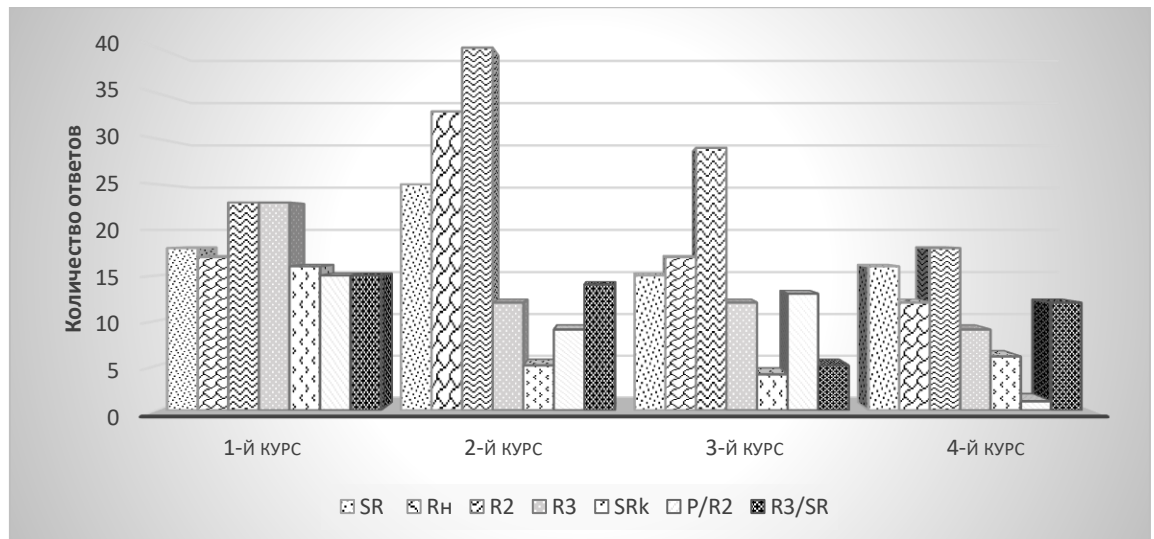


Рисунок 5 – Представленность мотивационно-смысловых единиц рефлексивно-проектировочного ресурса студентов

Примечание: *SR* — саморазвитие; *Rn* — деятельность, связанная с осваиваемой профессией; *R2* — получение образования; *R3* — трудовая деятельность; *SRk* — развитие новых профессиональных компетенций, ПК; *P/R2* — получение диплома; *R3/SR* — саморазвитие в трудовой деятельности в целом

Согласно результатам, на 1-м курсе значимыми являются мотивы, связанные с трудовой деятельностью в целом и получением образования. На 2-м курсе на фоне получения образования становятся интересными деятельность педагога-психолога и саморазвитие личности. 3-ий курс в развитии профессиональной мотивации и направленности оказался кризисным, что к выпускному курсу сглаживается и в положительных тенденциях отмечается повышение интереса к саморазвитию в целом и к трудовой деятельности в частности.

Темпоральные характеристики единиц, представленных на рисунке, анализировались по кодам реального (день, месяц, год) и социального времени: «открытое настоящее» — сегодня и ежедневное; «будущее» — широкое неопределенное время, «прошлое» — события, предшествующие настоящему моменту. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнение переменных мотивационной направленности во временной перспективе поведенческого компонента рефлексивно-проектировочного ресурса

Методика	Показатели	1-й курс (N=107)	2-й курс (N=74)	3-й курс (N=48)	4-й курс (N=63)
Метод мотивационной индукции Ж. Нюттена (МІМ), в модиф. Д.А.Леонтьева	Р (прошлое)	27%	10%	4%	0
	I (открытое настоящее)	47,7%	52%	60%	69,6%
	F (будущее)	61%	63%	85%	73%

Анализ высказываний студентов по кодам реального времени показывает, что ближайшее планирование преобладает у младших курсов, к старшим временная тенденция смещается от «неделя»/«месяц» к «месяц»/«год». Таким образом, временные показатели развития рефлексивно-проектировочного ресурса расширяются от младших курсов к старшим.

Анализ исследования мотивационно-смысловых единиц рефлексивно-проектировочного ресурса по индукторам социального времени показал, что высказывания, относящиеся к категории «прошлое», выделены преимущественно на младших курсах, что объясняется «переходным» этапом осознания новой социальной ситуации развития.

В высказываниях большинства студентов на всех курсах преобладают «открытое настоящее» и «будущее». Данные показатели в контексте мотивационно-смысловых единиц рефлексивно-проектировочного ресурса уменьшаются от младших курсов к старшим, что можно объяснить «инфляцией мечты» в профессиональном саморазвитии. В то же время протяженность временной перспективы способствует постановке студентом отдаленных или близких целей и выработке долгосрочных поведенческих проектов, потому результаты исследования свидетельствуют о неопределенной мотивационной направленности во временной перспективе, слабом осознании долгосрочности

собственных целей и низком потенциале, свидетельствующем об адекватности самопроектирования [37, 38].

С целью определения соотношений показателей рефлексивного проектирования и личностно-профессионального развития был проведен кластерный анализ (метод k-средних, алгоритм Forgy). Предварительно была проведена стандартизация всех значений.

По результатам анализа выделено три кластера в соответствии с уровнями как рефлексивно-проектировочного ресурса (высокий (надситуативный), средний, низкий (внутриситуативный)), так и личностно-профессионального развития (высокий (модель адаптивного функционирования), средний и низкий (модель адаптивного функционирования)):

– кластер 1 составили студенты с низкими и смешанными значениями показателей (n=30) – отмечается неструктурированное профессиональное самосознание и слабо развитая рефлексивность, противоречивые показатели самоорганизации и самоотношения, внешняя атрибуция поведения, определяются тенденции внутреннего конфликта или защитных реакций (уровень профессиональных притязаний ниже профессиональной самооценки) и ригидность в личностно-профессиональном развитии;

– кластер 2 составили студенты со средними и смешанными значениями показателей (n=191) – отмечается слабоструктурированное профессиональное самосознание, средний уровень самоорганизации, тенденции к экстернальности, противоречивые показатели самооценки и уровня притязаний, на фоне выраженной активности проявляется недостаток волевых качеств;

– кластер 3 составили студенты с преимущественно высокими значениями показателей (n=71) – наблюдается структурированное профессиональное самосознание, позитивное самопринятие, явно выраженное самоотношение, показатели самоорганизации и рефлексивности выше среднего, значения профессиональной самооценки и уровня профессиональных притязаний отражают тенденцию личности к развитию, проявляется интернальность, толерантность к неопределенности, развитые волевые качества при тенденции к

интровертированности, что свидетельствует о внутреннем самоконтроле. В личностно-профессиональном развитии отмечается умение быстро подстраиваться под меняющиеся обстоятельства, стремление раскрыть собственные возможности, проявление творческой инициативы и ориентация на личные ценности, вместе с тем, умеренная коммуникабельность, уверенность в себе и понимание собственной личности проявляются в зависимости от ситуации.

Результаты представлены на рисунке 6.

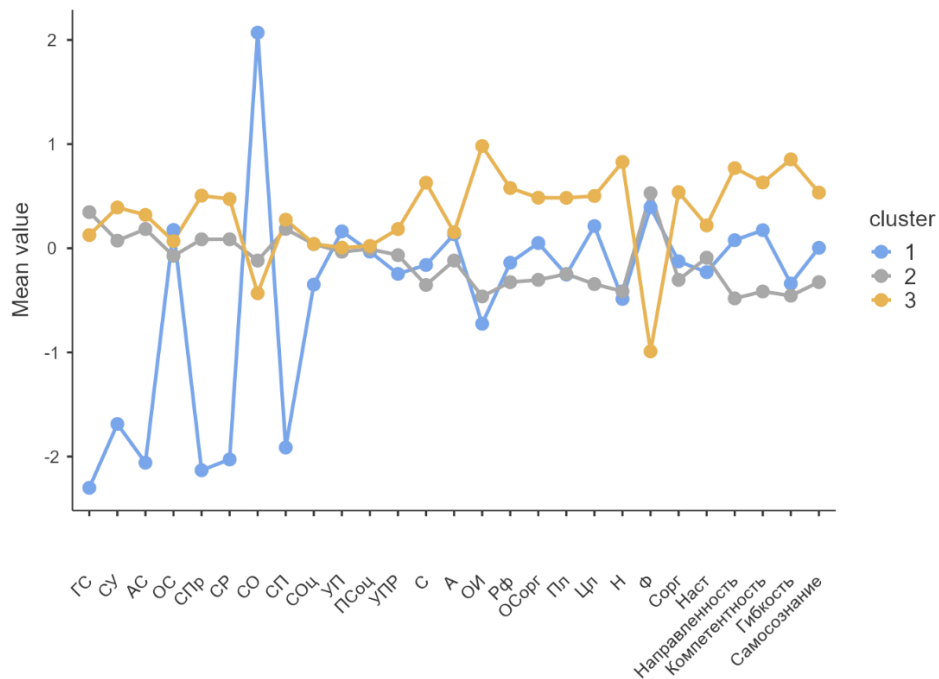


Рисунок 6 – График средних значений показателей рефлексивного проектирования и личностно-профессионального развития по кластерам

Примечание: ГС – глобальное самоотношение, СУ – самоуважение, АС – аутосимпатия; ОС – общий самоинтерес; СПр – самопринятие; СР – саморуководство; СО – самообвинение; СП – самопонимание; СОц – самооценка; УП – уровень притязаний; ПСоц – профессиональная самооценка; УПР – уровень профессиональных притязаний; С – сила; А – активность; ОИ – общая интернальность; Рф – рефлексивность; ОСорг – общая самоорганизация; Пл – планомерность; Цл – целеустремленность; Н – настойчивость; Ф – фиксация; Сорг – самоорганизация; Наст – нацеленность на настоящее

На рисунке 7 представлено соотношение выделенных кластеров, согласно которому определяется схожесть 1-го и 2-го кластера и их сильное отличие от кластера 3. Данное расположение подтверждает соответствие модели адаптивного функционирования среднему и низкому уровням личностно-профессионального

развития в сочетании с показателями внутриситуативного и среднего уровней развития рефлексивного проектирования. Значения кластера 3 соответствует модели профессионального развития и объединяет высокий уровень личностно-профессионального развития и надситуативный уровень развития рефлексивного проектирования. Кроме того, можно отметить, что внутригрупповая связь в кластере 3 значительно сильнее, чем в кластерах 2 и 1.

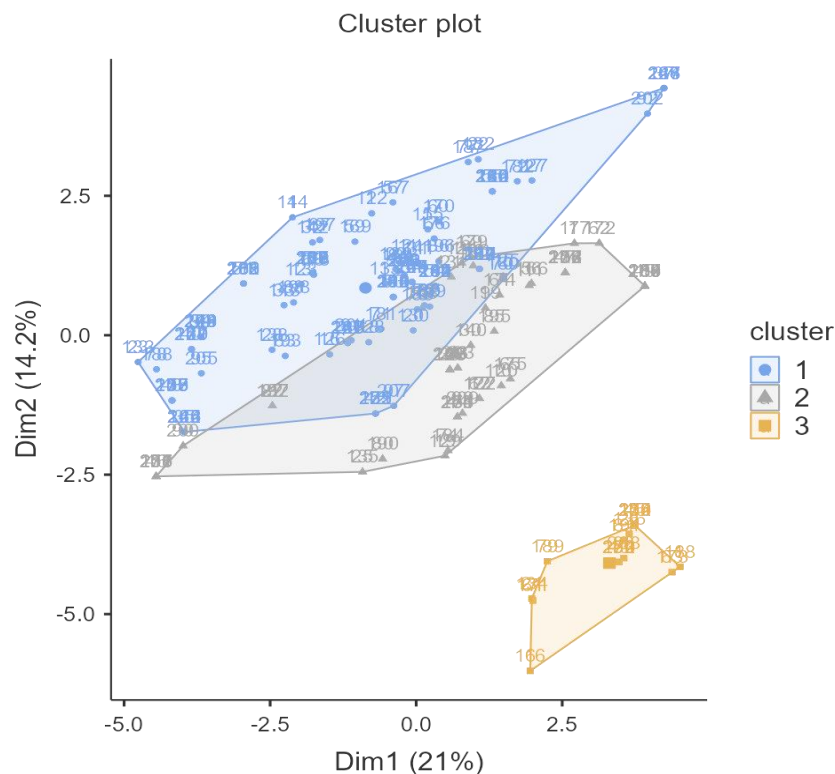


Рисунок 7 – Кластерный график показателей рефлексивного проектирования и личностно-профессионального развития

Полученные данные подтверждают диагностику уровней личностно-профессионального развития в том аспекте, что большая часть студентов относится к среднему уровню развития (соответствует кластеру 2), а также соответствие уровней моделям профессионального труда. Однако при сопоставлении со значениями рефлексивного проектирования, количество студентов в модели профессионального развития увеличивается, по сравнению с первыми результатами. В результате сочетание показателей рефлексивного проектирования

и личностно-профессионального развития приводит к заметному усилению общего эффекта, что может выступать дополнительным доказательством взаимосвязи изучаемых явлений.

В связи с большим количеством переменных, составляющих психологическое содержание рефлексивного проектирования, был проведен факторный анализ (метод главных компонент с последующим Варимакс-вращением), данные которого представлены в приложении 1. В результате была получена пятифакторная структура рефлексивно-проектировочного ресурса, объясняющая 60,9% дисперсии (КМО = 0,649, тест сферичности Бартлетта = 3632,801, $p = 0,000$):

- фактор 1 *«общий уровень самоотношения»* (информативность 20,8%) – эмоционально-оценочное позитивное самовосприятие, доверие к себе – образован показателями глобального самоотношения (0,843), саморуководства (0,788), самопринятия (0,770), аутосимпатии (0,752), самообвинения (-0,722), самопонимания (0,714), самоуважения (0,578);

- фактор 2 *«самоорганизованность»* (информативность 15,1%) – рефлексивное отношение к построению целей во временном контексте, настойчивость в их достижении – образован общим показателем самоорганизации (0,919), целеустремленностью (0,836), настойчивостью (0,733), нацеленностью на настоящее (0,663), самоорганизацией (0,525), рефлексивностью (0,375);

- фактор 3 *«осознанная готовность к самопреобразованиям»* (информативность 10,05%) – намерение личности проявлять гибкость в планировании своей деятельности с осознанием и принятием последствий собственных действий – составляют показатели фиксации (-0,768), общей интернальности (0,747) и силы (0,735);

- фактор 4 *«самооценивание»* (информативность 8,5%) – адекватная оценка себя и своих возможностей как в общем, так и в профессиональном аспекте – образован показателями уровня притязаний (0,805), самооценки (0,775), уровня профессиональных притязаний (0,726), профессиональной самооценки (0,703);

- фактор 5 «погружение в себя» (информативность 6,3%) – оптимальное соотношение интереса к самому себе и активного взаимодействия с окружающими – составляют показатели общего самоинтереса (0,710), плановности (0,582), активности (-0,395).

Следует отметить, что фактор 1 «общий уровень самоотношения» в большей степени характеризует рефлексивные механизмы личности, фактор 2 «самоорганизованность» определяется антиципационной проектировочной направленностью, фактор 3 «осознанная готовность к самопреобразованиям» объединяет процессы осмысления (рефлексии) и планирования (проектирования) в деятельностном векторе.

Результаты факторного анализа экспериментально подтверждают показатели рефлексивного проектирования, выделенные на основе теоретического анализа психолого-педагогических исследований [37, 38, 133]:

- фактор 1 «общий уровень самоотношения» определяет *рефлексивные* процессы и характеристики *самоотношения* когнитивного и аффективного компонентов;

- фактор 2 «самоорганизованность» в большей степени соответствует показателям *самоорганизованности* поведенческого компонента в сочетании с *рефлексивностью* когнитивного компонента;

- фактор 3 «осознанная готовность к самопреобразованиям» характеризует *интернальность* и *осознанность мотивационной направленности во временной перспективе* поведенческого компонента;

- фактор 4 «самооценивание» раскрывает особенности *самооценки* и *профессиональной самооценки* аффективного компонента;

- фактор 5 «погружение в себя» отражает деятельностный аспект *интегрированности самопредставлений* когнитивного и поведенческого компонентов.

Таким образом, доказана не только состоятельность выделенных показателей компонентов, но и их взаимосвязь в структурно-содержательной модели рефлексивно-проектировочного ресурса.

В пятой серии констатирующего эксперимента решалась задача экспериментальной проверки взаимосвязи показателей рефлексивного проектирования и показателей личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов.

Для проверки взаимосвязи между полученными факторами, составляющими психологическое содержание рефлексивного проектирования, и показателями личностно-профессионального развития (интегральных личностных характеристик и самосознания) был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Результаты представлены в приложении 2 и в виде корреляционной плеяды на рисунке 8, а также отображены в наших публикациях [37, 38, 133].

Согласно данным, выявлены умеренные положительные взаимосвязи всех показателей личностно-профессионального развития с фактором 3 «осознанная готовность к самопреобразованиям». Данный факт говорит о значимости для личностного и профессионального совершенствования будущего специалиста понимания им необходимости в самоизменениях при требующих этого обстоятельствах. Мотивационный и волевой контекст данного фактора определяет не столько адаптационную модель поведения, сколько стремление к модели развития.

Корреляционный анализ выявил слабые положительные взаимосвязи фактора 1 «общий уровень самоотношения» и фактора 2 «самоорганизованность» с такой интегральной характеристикой личностно-профессионального развития как «гибкость». Возможно предположить, что личностно-профессиональное развитие взаимозависит от стабильности или изменчивости отношения будущего специалиста к самому себе и его способности управлять своими возможностями.

Слабая положительная взаимосвязь фактора 2 «самоорганизованность» с показателем «компетентность» свидетельствует о значимости способности личности организовывать саму себя в эффективной реализации и необходимом перспективном преобразовании знаний, умений, навыков, способов и приемов профессиональной деятельности, взаимодействий и личностного развития.

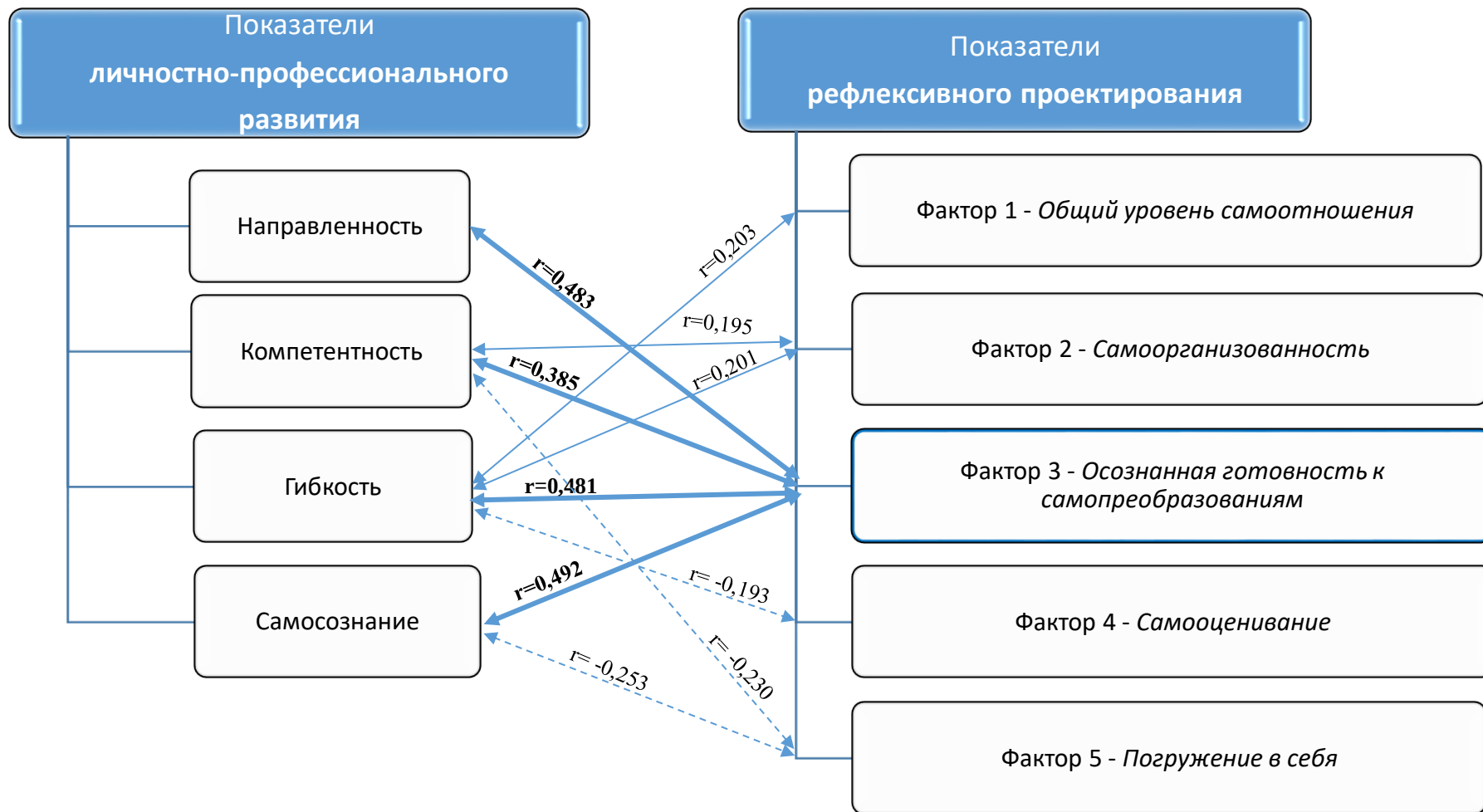


Рисунок 8 – Корреляционная плеяда взаимосвязей показателей личностно-профессионального развития и рефлексивного проектирования

Примечание: $\longleftrightarrow$ – умеренная положительная связь; $\longleftrightarrow$ – слабая положительная связь; $\longleftrightarrow$ – слабая отрицательная связь; различия значимы, $p \leq 0,01$

Кроме того, выявлены слабые отрицательные взаимосвязи фактора 4 «самооценивание» с показателем «гибкости»: при повышении самооценки и уровня притязаний будущего специалиста снижается способность своевременно прогнозировать потенциальные изменения ситуаций и адекватно реагировать на них. Слабые отрицательные взаимосвязи фактора 5 «погружение в себя» с показателями «самосознание» и «компетентность» свидетельствуют о повышении структурированности, целостности самосознания будущего специалиста и его способности реализовывать свои возможности при снижении эгоцентричности и активном взаимодействии с окружающими.

Таким образом, результаты корреляционного анализа показывают, что только фактор 3 «осознанная готовность к самопреобразованиям» (фиксация, общая интернальность, сила) связан со всеми показателями личностно-профессионального развития, что позволяет считать его основным связующим компонентом рефлексивно-проектировочного ресурса. Недостаточное количество значимых связей показателей с остальными факторами доказывает необходимость поиска средств актуализации рефлексивно – проектировочного ресурса, усиливающих связи с интегральными личностными характеристиками.

С целью определения влияния рефлексивного проектирования на показатели личностно-профессионального развития студентов был проведен множественный регрессионный анализ (МРА). В качестве независимых переменных выступили полученные факторы, в качестве зависимых переменных показатели интегральных личностных характеристик студентов (направленность, компетентность, гибкость, самосознание), полученные по результатам методики САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман и др. Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Регрессионные модели влияния рефлексивного проектирования на показатели личностно-профессионального развития студентов

Модель	Зависимые переменные	R ²	Дарбин-Уотсон	Предикторы	β	p-уровень
1	Направленность	0,245	1,727	фактор 3	3,33	0,000
				фактор 2	0,757	0,033
2	Компетентность	0,239	2,010	фактор 3	2,07	0,000
				фактор 5	-1,23	0,000
				фактор 2	1,05	0,000
3	Гибкость	0,337	1,866	фактор 3	2,88	0,000
				фактор 1	1,21	0,000
				фактор 2	1,2	0,000
				фактор 4	-0,91	0,002
4	Самосознание	0,306	1,792	фактор 3	3,37	0,000
				фактор 5	-1,73	0,000

Примечания: фактор 1 – «общий уровень самооотношения», фактор 2 – «самоорганизованность», фактор 3 – «осознанная готовность к самопреобразованиям», фактор 4 – «самооценивание», фактор 5 – «погружение в себя».

Согласно таблице 8, *направленность* будущего педагога-психолога как интегральная личностная характеристика совершенствуется при его осознанной готовности к самопреобразованиям (фактор 3), принятии личной ответственности в планировании и осуществлении какой-либо деятельности, а также структурированной самоорганизованности (фактор 2) при условии рефлексивного отношения к построению целей во временном контексте, настойчивости в их достижении. *Компетентность* как интегральная личностная характеристика зависит не только от осознанной готовности к самопреобразованиям (фактор 3) и самоорганизованности (фактор 2) будущего педагога-психолога, но также при условии недопущения «погружения в себя» (фактор 5) за счет оптимального соотношения интереса к самому себе и постоянного активного взаимодействия с окружающими. *Гибкость* будущего педагога-психолога совершенствуется также при ведущей роли осознанной готовности к самопреобразованиям (фактор 3), в одинаковой степени зависит от позитивного общего уровня самооотношения

(фактор 1) и самоорганизованности (фактор 2) студента, а также при условии невысокого самооценивания (фактор 4). Последний фактор подразумевает не столько низкие значения самооценок и уровней притязаний (как общих, так и профессиональных), сколько адекватные для оптимального уровня гибкости как интегральной личностной характеристики студента. *Самосознание* будущего педагога-психолога зависит от развития осознанной готовности к самопреобразованиям (фактор 3) студента и при условии предотвращения «погружения в себя» (фактор 5).

Таким образом, результаты множественного регрессионного анализа свидетельствуют о статистически значимых различиях показателей интегральных личностных характеристик студентов при изменении значений факторов, описывающих рефлексивно-проектировочный ресурс. Однако, следует отметить, что только фактор 3 «осознанная готовность к самопреобразованиям» положительно связан со всеми показателями личностно-профессионального развития, выступая системообразующим элементом в структуре рефлексивно-проектировочного ресурса.

Выводы по второй главе

1. На констатирующем этапе исследования на основе диагностики интегральных личностных характеристик (направленность, гибкость, компетентность) и самосознания выявлены уровни личностно-профессионального развития студентов с первого по четвертый курс обучения:

— высокий уровень личностно-профессионального развития диагностирован у 11,6% студентов ($n=34$), которым свойственно стремление к реализации своего потенциала, творческая активность и опора на внутренние ценности (показатели направленности), способность гибко реагировать на внешние изменения (показатели гибкости), поддерживая эффективную социальную коммуникацию и потребность в познании (показатели компетентности), внутренняя гармония и эмоциональная осознанность (показатели самосознания), что соответствует модели

профессионального развития;

— средний уровень личностно-профессионального развития выявлен у 62,3% студентов ($n=182$) и характеризуется наличием осознанных внутренних барьеров к самореализации, неустойчивых ценностных ориентиров (показатели направленности), умеренной адаптивностью в отношении нового (показатели гибкости), избирательной коммуникабельностью и непостоянной интеллектуальной активностью (показатели компетентности), ситуативных уверенности в своих силах и самопонимания (показатели самосознания);

— низкий уровень личностно-профессионального развития выявлен у 26,1% студентов ($n=76$) и проявляется в низкой творческой активности, зависимости от внешних факторов (показатели направленности), ригидности и внутренней конфликтности (показатели гибкости), трудностях с коммуникацией и интеллектуальной стагнации (показатели компетентности), выраженных психологических защитах и неадекватной самооценке (показатели самосознания);

— показатели групп студентов со средними (смешанными) и низкими показателями личностно-профессионального-развития соответствуют модели адаптивного функционирования;

— сравнительный анализ показателей личностно-профессионального развития с первого по четвертый курс на протяжении всего периода обучения не выявил различий между курсами.

2. Выявлены составляющие психологического содержания рефлексивного проектирования методом факторного анализа (60,9% дисперсии):

– «общий уровень самоотношения» (фактор 1, информативность 20,8%) – эмоционально-оценочное позитивное самовосприятие, доверие к себе;

– «самоорганизованность» (фактор 2, информативность 15,1%) – рефлексивное отношение к построению целей во временном контексте, настойчивость в их достижении;

– «осознанная готовность к самопреобразованиям» (фактор 3, информативность 10,05%) – намерение личности проявлять гибкость в планировании своей деятельности с осознанием и принятием последствий

собственных действий;

- «самооценивание» (фактор 4, информативность 8,5%) – адекватная оценка себя и своих возможностей как в общем, так и в профессиональном аспекте;

- «погружение в себя» (фактор 5, информативность 6,3%) – оптимальное соотношение интереса к самому себе и активного взаимодействия с окружающими.

3. Выявленные факторы экспериментально подтверждают выделенные в структурно-содержательной модели показатели рефлексивно-проектировочного ресурса.

4. Экспериментально доказана взаимосвязь показателей личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов (интегральных личностных характеристик и самосознания) и показателей рефлексивного проектирования с помощью корреляционного анализа:

- между «направленностью» и фактором 3 «осознанная готовность к самопреобразованиям» ($r=0,483$);

- между «гибкостью» и фактором 1 «общий уровень самоотношения» ($r=0,203$), фактором 2 «самоорганизованность» ($r=0,201$), фактором 3 «осознанная готовность к самопреобразованиям» ($r=0,481$), фактором 4 «самооценивание» ($r=-0,153$);

- между «компетентностью» и фактором 2 «самоорганизованность» ($r=0,195$), фактором 3 «осознанная готовность к самопреобразованиям» ($r=0,385$), фактором 5 «погружение в себя» ($r=-0,230$);

- между «самосознанием» и фактором 3 «осознанная готовность к самопреобразованиям» ($r=0,492$), фактором 5 «погружение в себя» ($r=-0,253$).

5. Результаты корреляционного анализа показали, что фактор 3 «осознанная готовность к самопреобразованиям» является системообразующим в структуре рефлексивного проектировочного как ресурса и выступает связующим компонентом между рефлексивным проектированием и всеми показателями личностно-профессионального развития.

6. Множественный регрессионный анализ доказал, что предикторами личностно-профессионального развития выступают показатели рефлексивно-

проектирования: повышение показателей рефлексивного проектирования (прежде всего фактора 3 «осознанной готовности к самопреобразованиям») будет способствовать личностно-профессиональному развитию студентов (изменению показателей интегральных личностных характеристик), что позволяет рассматривать рефлексивное проектирование как ресурс.

7. Результаты кластерного анализа позволили сопоставить значения уровней сформированности рефлексивного проектирования и личностно-профессионального развития:

- выделены три группы студентов, соответствующие уровням развития рефлексивного проектирования и личностно-профессионального развития: студенты с преимущественно высокими значениями показателей – первая группа (n=71), студенты со средними и смешанными значениями показателей – вторая группа (n=191), студенты с низкими и смешанными значениями показателей – третья группа (n=30).

- обнаружено, что вторая и третья группы схожи между собой и отличаются от первой. Вторая и третья группы соответствуют низкому и среднему уровню личностно-профессионального развития с внутриситуативным и средним уровнем рефлексивного проектирования. Первая группа объединяет высокий уровень личностно-профессионального развития и надситуативный уровень рефлексивного проектирования, а внутренняя связь показателей выражена сильнее, чем в других группах;

- результаты кластерного анализа подтверждают, что большинство студентов находятся на среднем уровне личностно-профессионального развития. Однако при учёте рефлексивного проектирования число студентов, относящихся к модели профессионального развития, увеличивается.

Таким образом, при сочетании показателей рефлексивного проектирования и личностно-профессионального развития проявляется выраженный синергический эффект.

8. Согласно результатам дисперсионного анализа показателей компонентов, рефлексивное проектирование студентов в период обучения в вузе не

структурировано, не прогнозируемо, что доказывает необходимость актуализации их способностей анализировать себя, свои действия, процесс и результат развития в перспективном аспекте, антиципации. Стабильно высокие показатели самоинтереса ($F=1,896$) на протяжении всего периода обучения могут способствовать актуализации ресурсов профессионального и личностного развития.

9. Выявленное преобладание числа студентов (среднего и низкого уровней личностно-профессионального развития – 88%) модели адаптивного функционирования может негативно отразиться как на процессе, так и на результате профессионального обучения, профессиональном развитии будущих специалистов.

Выводы констатирующего этапа исследования доказали необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс вуза технологии актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностного-профессионального развития.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК РЕСУРСА ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Психолого-педагогическая технология актуализации рефлексивного проектирования студентов педагогов-психологов как ресурса личностного-профессионального развития

Третий этап экспериментального исследования (формирующий эксперимент) был посвящен разработке и апробации технологии актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностного-профессионального развития. В ее основу положена психотехнология профессионального развития личности, разработанная Л.М. Митиной [131], включающая в себя четыре стадии изменения поведения (подготовку, осознание, переоценку, действие), процессы изменения поведения (мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия)), а также комплекс методов воздействия (традиционные и активные). В нашей работе модификация данной технологии заключалась в следующем:

- в ином наполнении психотехническим содержанием каждой стадии в соответствии со спецификой направления обучения – каждая стадия технологии была соотнесена с курсом обучения в вузе (I стадия – на первом курсе, II стадия – на втором курсе, III стадия – на третьем курсе, IV стадия – на четвертом курсе);

- в лонгитюдном методе организации – технология реализовывалась на протяжении четырех лет с экспериментальной группой студентов с первого по четвертый курс их обучения.

В реализации технологии участвовали 100 студентов направления «Психолого-педагогическое образование» Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского, входивших в выборку констатирующего этапа с первого по четвертый курс их обучения. Экспериментальная ($n = 50$) и контрольная группы (n

= 50) на первом курсе были разделены на основании результатов констатирующего этапа исследования. Правомерность сравнения экспериментальной и контрольной групп была подтверждена критерием U-Манна-Уитни (уровень значимости $p > 0,05$).

Реализация технологии осуществлялась с экспериментальной группой в процессе профессиональной подготовки в период обучения в течение четырех лет. Для рациональной организации тренинговых программ на второй-четвертой стадиях технологии вся экспериментальная группа ($n=50$) была разделена на три равноценные по уровням сформированности показателей рефлексивного проектирования и личностно-профессионального развития подгруппы: первая и вторая подгруппы – по 17 человек; третья подгруппа – 18 человек. Правомерность сравнения подгрупп была подтверждена критерием U-Манна-Уитни (уровень значимости $p > 0,05$). С каждой подгруппой проводилась единая программа.

В начале и в конце эксперимента проводилась диагностика показателей рефлексивно-проектировочного ресурса и показателей личностно-профессионального развития студентов.

I стадия — «Подготовка» — осуществлялась на 1-ом курсе обучения и была ориентирована на развитие профессиональной направленности студентов, активизацию учебно-профессиональной мотивации, потребности в профессиональном самопознании, взаимодействии, саморазвитии. Последующие стадии технологии (II-IV) проводились вне образовательного процесса в форме тренингов-погружения и закреплялись на занятиях дисциплин вариативной части профессионального цикла учебного плана через специально разработанные домашние задания (таблица 9).

Таблица 9 – Календарный план-график реализации технологии на II-IV стадиях

<i>Месяц</i> <i>Стадии</i>	<i>Осознания</i> <i>2019-2020 уч.г.</i>	<i>Переоценки</i> <i>2020-2021 уч.г.</i>	<i>Действия</i> <i>2021-2022 уч.г.</i>
сентябрь	1 встреча	<i>ДЗ –обсуждение</i>	<i>ДЗ –обсуждение</i>
октябрь	2 встреча	1 встреча	1 встреча

<i>Месяц</i> <i>Стадии</i>	<i>Осознания</i> <i>2019-2020 уч.г.</i>	<i>Переоценки</i> <i>2020-2021 уч.г.</i>	<i>Действия</i> <i>2021-2022 уч.г.</i>
	3 встреча	2 встреча	Тренинг-погружения ДЗ
ноябрь	4 встреча 5 встреча	3 встреча – дистант 4 встреча – дистант	-----
декабрь	6 встреча	5 встреча – дистант	ДЗ –обсуждение
февраль	7 встреча 8 встреча	6 встреча 7 встреча	2 встреча Тренинг-погружения ДЗ – проект
март	9 встреча 10 встреча – дистант	8 встреча 9 встреча	-----
апрель	11 встреча – дистант 12 встреча – дистант, ДЗ	10 встреча 11 встреча, ДЗ	Презентация индивидуальных проектов

Примечания: ДЗ – домашнее задание.

Основная часть программ тренингов состояла из трех модулей, соответствующих сферам развития студента в период профессионального обучения (план программ тренингов приведен в приложениях 3-5):

- модуль «Я – профессионал» содержит техники и упражнения для совершенствования сферы личностно-профессионального развития;
- модуль «Профессиональное взаимодействие» включает техники и упражнения для развития сферы профессиональных отношений – полисубъектных взаимодействий;
- модуль «Профессиональная деятельность» объединяет в себе техники и упражнения для развития сферы профессиональной деятельности.

Продолжительность одной встречи на второй и третьей стадиях технологии – 2,5 часа, итоговые встречи – 1 час; на четвертой стадии тренинги-погружения – 6-8 часов. Обсуждение домашних заданий и презентация проектов не регламентировались, но заняли около двух часов.

В процессе тренинговой работы использовались интерактивные и транспективные технологии (Э.Ф. Зеер): методы имитации (ситуационно-ролевые игры, моделирование ситуаций), метод «мозгового штурма» и групповой дискуссии; проективные техники (методы символического самовыражения, незаконченные предложения, интеллект-карты, технология синквейна); метод концентрации присутствия через групповую рефлексю и обратную связь; проблемно-рефлексивный полилог и метод форсайтинга.

Кроме того, психотехники в каждом модуле подобраны в соответствии с основными задачами технологии: повышение показателей интегральных личностных характеристик и уровня самосознания у студентов через формирование и развитие у них основных показателей рефлексивно-проектировочного ресурса – уровня развития рефлексивности, интегрированности самопредставлений и осознанности мотивационной направленности во временной трансспективе, характеристик самоотношения, адекватности самооценки, показателей самоорганизации и интернальности личности. Особое внимание в работе уделялось развитию у студентов осознанной готовности к самопреобразованиям (фактор 3) – системообразующий фактор в структуре рефлексивно-проектировочного ресурса.

Программа психологического тренинга для каждого курса выстроена в единой логике: ритуал приветствия - основная часть – рефлексия - ритуал прощания. Большинство заданий и упражнений модифицированы в соответствии с задачами каждой конкретной стадии. Основной акцент в работе делается на рефлексю в группе по результатам каждого упражнения, активизирующей процессы осознания, понимания и принятия себя как будущего педагога-психолога, развития антиципации, для чего часто использовались специальные опорные схемы самоанализа и самоотчета (например, ПОПС-формула, SWOT-анализ, метод незаконченных предложений). Использование психодиагностики в ряде занятий преследовало целью развитие аутокомпетентности будущих профессионалов, необходимой для личностного и профессионального роста.

Каждая встреча второй и третьей стадии технологии заканчивалась рефлексией с помощью методики «Отчет о значимом событии за неделю» (Л.М. Митина) [135, с. 38-41].

Участникам предлагалась следующая инструкция: «Закончилась еще одна неделя Вашей учебы в университете. Вспомните наиболее значимое для Вас как студента событие за эту неделю. Используя данный бланк, опишите это событие. Описания отдельных аспектов события должны соответствовать рубрикам бланка. Если Вам потребуется больше места, используйте обратную сторону бланка:

1. Описание события.
2. Мысли во время события.
3. Мысли после события.
4. Чувства во время события.
5. Чувство после события.
6. Кто и как повлиял на мое восприятие этого события.
7. Заключение, выводы, к которым я пришел / пришла» ()

Далее дается следующая инструкция: «Вспомните и кратко опишите еще два значимых для Вас события за эту неделю, одно из которых связано с переживаниями успеха, а другое – с переживаниями неуспеха.

8. Краткое описание позитивного события.
9. Краткое описание негативного события» (там же).

На завершающем занятии стадий в конце учебного года студентами были проанализированы все самоотчеты встреч и проведена итоговая рефлексия методом незаконченных предложений.

Техника «домашнее задание» применялась с целью продления развивающего действия тренинга через самостоятельную работу испытуемых:

- на второй и третьей стадиях - с продуктами культуры (художественная литература, кинофильмы), в которых иллюстрируется то или иное направление ведущего модуля в тренинге, а также работу с психическими состояниями;

- на четвертой стадии в качестве домашних заданий использовался метод полустандартизированного наблюдения для развития прогностических

способностей и точности социальной перцепции (модификация по Л.А. Регуш [173, 174]) и формирование, а затем публичную защиту итогового перспективного портфолио «Я-профессионал».

Итоги выполнения заданий были проанализированы на дополнительных занятиях [35, 37, 123, 130].

Кроме тренинговой работы рефлексивное проектирование будущих педагогов-психологов актуализировалось через социальное продюсирование (Э.Ф. Зеер) участников экспериментальной группы: выездные мастер-классы, круглые столы и проблемные семинары с успешными представителями профессии, участие в научно-практических конференциях разного уровня, наставничество в профессиональных студенческих олимпиадах.

Описание реализованной технологии отображено также в наших публикациях [37, 38, 133].

3.1.1. Стадия подготовки

Реализация данной стадии осуществлялась в 2018-2019 уч. г. с группами студентов первого курса направления «Психолого-педагогическое образование».

Задачами данной стадии выступают формирование профессиональной ориентации и направленности студентов, стимулирование познавательного интереса к учебно-профессиональной деятельности, а также развитие профессионального самосознания.

Реализация обозначенных задач осуществлялась в рамках образовательного процесса:

- в рамках адаптивного лагеря для первокурсников через взаимодействие с наставниками - старшекурсниками, игровые технологии (сплочение, знакомство с профессией);
- на дисциплине «Введение в профессию» через лекции и семинары с элементами тренингов;

- в ходе учебных практик (ознакомительной и психолого-педагогической) через работу в малых группах и метод проектов.

Адаптивный лагерь для первокурсников проходит в первые дни сентября и способствует быстрому сплочению академических групп за счет максимальной активизации групповой динамики и групповых процессов. Погружение в изучение специфики будущей профессии через творческую деятельность (творческие визитки будущей профессии) не только повышает учебно-профессиональную мотивацию, но и развивает профессиональную идентичность «мы-психологи» и «они-другие (социальные работники, туристы, социальные педагоги)». Особое значение в данном процессе имеет взаимодействие с наставниками-старшекурсниками, общение с которыми в творческой неформальной среде способствует выстраиванию «Я-образа» в новой социальной ситуации. Кроме всего, для групп проводятся тренинги командообразования, сплочения.

Специальный факультатив «Введение в профессию» реализовывался с сентября по декабрь один раз в месяц по 2 академических часа, в которые входили лекционный блок и практический. Практический блок со второго занятия представлял собой самостоятельную работу студентов в форме докладов, презентаций, их обсуждение в группе. Темы занятий: «Психологические знания. История психологии», «Психология как наука», «Психология как профессия», «Направления работы педагога-психолога».

Далее работа поддерживалась вне учебного плана в форме учебной практики с февраля по май один раз в месяц и включала в себя: ознакомительный блок - знакомство с профессиональной деятельностью психологической службы и ее специалистами в «полевых» условиях на базах детского сада, школы, социального центра и колледжа; психолого-педагогический блок – в микрогруппах создание креативного плана работы психологической службы на год в одном из выбранных учреждений.

3.1.2. Стадия осознания

Реализация данной стадии осуществлялась в 2019-2020 уч. г. с группами студентов второго курса направления «Психолого-педагогическое образование».

Задачи стадии осознания - формирование и актуализация когнитивных характеристик рефлексивно-проектировочного ресурса.

На первой встрече «Знакомство» в связи с тем, что студенты были отобраны из разных академических групп, решались задачи запуска процессов групповой динамики, принятия правил работы группы, определения и формирования индивидуальных задач развития.

Далее программа реализовывалась по заявленным модулям, а некоторые психотехники были частично адаптированы для проведения в условиях дистанционного взаимодействия в связи с ограничениями, связанными с предупреждением распространения новой коронавирусной инфекции. Например, на данной стадии в разных модулях применялась техника развития рефлексии – синквейн, темы для которого в логике модуля предлагали сами студенты. Дальнейшее обсуждение в группе позволило актуализировать стереотипность ассоциаций, осознать общее и особенное.

Модуль «Я-профессионал». Задачи данного модуля: развитие адекватности самовосприятия, самопонимания и позитивного самоотношения, формирование идеального образа «Я — профессионал», осознание позитивных психических состояний, входящих в идентифицируемый образ успешного профессионала; выстраивание профессиональных эталонов и образов, осознание и последующее отождествление с ними.

Методы: самодиагностика, символическое самовыражение (И.В. Вачков), экспертное оценивание.

Первые встречи были направлены на развитие самоинтереса и навыков самодиагностики. Достижение поставленных задач реализовывалось с помощью проведения экспресс-диагностики и последующего обсуждения ее результатов («Самооценка уровня притязаний», тест «Самооценка»), а так же упражнений,

направленных на стимуляцию самоанализа сторон личности студентов, позволяющих минимизировать психологические защиты, переосмысливать субъективное восприятие собственных возможностей, успехов и неудач («Декларация самооценности» по В. Сатир, «Как здорово мне это удастся», «Осознание сильных и слабых сторон личности» модификация по В. Г. Маралову, «Окно Джохари», «Эгограмма» и т. д.). Повышенный самоинтерес (выявленный на констатирующем этапе исследования) большинства участников тренинга способствовал адекватному восприятию обратной связи от группы и стимулировал рефлексию.

Идеальный образ «Я – профессионал» на данном этапе выстраивался с помощью метода символического самовыражения, затем корректировался средствами групповой дискуссии, обратной связи и рефлексии. Например, дискуссионными для студентов оказались такие личностные особенности педагога-психолога как открытость, альтруизм, «отсутствие собственных психологических проблем». В процессе обсуждения студенты, имеющие опыт работы в сфере «человек-человек» (вожатыми, наставниками и т.п.), были настроены более скептически в данном вопросе. Итогом дискуссии было смягчение явной иллюзорности восприятия образа специалиста, что позволило выстроить более адекватный идеальный образ «Я - профессионал». В процессе групповых обсуждений были проанализированы основные требования к личности будущего педагога-психолога, позволяющие эффективно реализовывать различные направления профессиональной деятельности. Данный блок занятий позволил актуализировать восприятие себя как будущего профессионала, вывести в сферу осознанного желаемые и отвергаемые стороны собственной личности, определяющие профессиональное развитие, способствуя тем самым развитию профессиональной рефлексии и профессиональной самооценки, идентификации с образом успешного профессионала.

Возможности групповой работы, обеспечивающие актуальную обратную связь в ситуации позитивной поддержки и принятия, а также стимулирующие рефлексию, кроме прочего, способствовали коррекции адекватности самооценки.

Модуль «Профессиональное взаимодействие». Задачи данного модуля: осознание роли педагога-психолога в профессиональном полисубъектном взаимодействии, осознание студентами себя в этой роли, индивидуального стиля взаимодействия.

Методы: экспресс-кейсы, ситуационно-ролевые игры, рефлексивная инверсия (С.Ю. Степанов), контригра (Э. Берн).

В ходе занятий актуализировалось восприятие, распознавание и осознание студентами стереотипов полисубъектного взаимодействия, в том числе проекции чувств, стереотипных реакций при стимульных заданиях, осознание и принятие своих личностно-профессиональных особенностей в процессе профессионального взаимодействия («Персонаж», «Перемена», «Совещание», «Родительское собрание»).

В процессе моделирования различных ситуаций из профессиональной деятельности педагога-психолога студенты имели возможность «примерить» на себя не только роль действующего специалиста, но и тех, с кем он работает («В чужих ботинках», «Трансакции»). Данный способ проигрывания ситуаций позволил студентам не только проанализировать с разных сторон стереотипы восприятия профессионального взаимодействия, их соответствие реалиям, но переструктурировать имеющиеся шаблоны, переосмыслив конструктивные аспекты с помощью методов рефлексивной инверсии, контригры. Кроме того, студенты отмечали, что в некоторых случаях происходило осознание ответственности и важности своей профессиональной роли в успешном разрешении ситуации.

Модуль «Профессиональная деятельность». Задачи данного модуля: соотнесение требований профессии «педагог-психолог» с индивидуальными личностными качествами и свойствами будущего профессионала, осознание их в соотношении с профессиональными мотивами и установками с точки зрения принятия или непринятия.

Методы: самодиагностика, проблемно-рефлексивный полилог, «мозговой штурм» с последующей групповой дискуссией, ранжирование и экспертное оценивание, метод диспозиций, рефлексивное эссе.

В процессе упражнений студентами были проанализированы профессиональные компетенции педагога-психолога, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности («Профессиограмма»). В ходе обсуждений выявлены и проанализированы профессиональные установки и стереотипы профессиональной деятельности («Профессиональные стереотипы и установки»), ведущие ориентации и особенности в межличностном общении (методика «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко), влияющие на формирование мотивов. Дискуссии по результатам проведения психодиагностических методик «Тест Томаса-Килменна» и «Методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича в адаптации Д.А. Леонтьева» позволили актуализировать и осознать «Я-реальное» в контексте требований профессии «педагог-психолог» и соответствующие траектории его развития.

Участие в проблемно-рефлексивном полилоге, групповых дискуссиях стимулировало развитие профессиональной идентичности студентов, которые проецировали и корректировали самоотношение к себе как представителю профессии, осознавали профессионально-личностные цели, ценности, направление своего профессионального развития.

На завершающем занятии данной стадии в конце учебного года студентами были проанализированы все самоотчеты встреч и проведена итоговая рефлексия методом незаконченных предложений «Чему я научился?», анализ которого позволил выделить следующие категории ответов:

- ответы, подтверждающие факт осознания собственной самооценки: «Я была удивлена, что у меня неадекватная самооценка», «Я узнала, что у меня больше положительных качеств, чем отрицательных», «Я обнаружила, что я удачливый человек», «Я была удивлена своим результатам»;

- ответы, отражающие актуализацию процессов самоанализа («Я нашла подтверждение тому, что надо чаще смотреть на себя со стороны», «Я научился ... слушать/быть терпеливым/коммуникабельным»);

- ответы, свидетельствующие о принятии себя как профессионала, начальных процессах выстраивания образов «Я - профессионал» («Нашла подтверждение тому, что я на своем месте», «Я научился понимать работу психолога»);

- ответы, характеризующие осознание и развитие прогностических способностей («Поведение можно предвидеть, если быть внимательным», «Оказывается, я могу быть наблюдательной», «Научилась думать наперед, когда смотрю на человека...»).

Таким образом, по завершении занятий можно отметить достижение заявленных целей.

На завершающем занятии студентам предлагалось «домашнее задание»: необходимо было найти и проанализировать пример личного и профессионального конфликта в художественной литературе, кинофильмах и пр..

В начале нового учебного года актуализация рефлексивно-проектировочного ресурса личностно-профессионального развития студентов для завершения второй стадии технологии проходила в ходе отдельной встречи по обсуждению «домашнего задания». На данном этапе работы студенты чаще выбирали примеры из современной культуры (телевизионные сериалы, видео-ролики, популярные кинофильмы). Содержание анализируемой проблемы, иллюстрацию к которой выбирали студенты, состояло в большей степени в соотношении приоритетов семьи и карьеры (распределение времени и занятости), личностных и профессиональных ценностей, мотивов. Групповое обсуждение выбранных примеров, провоцировало проекцию личного опыта испытуемых, позволяющего другим участникам расширять когнитивную сферу своего профессионального самосознания. Активизация когнитивных показателей рефлексивно-проектировочного ресурса осуществлялась блоком дискуссионных вопросов о возможных вариантах развития выбранных ситуаций, способствующих развитию

прогностических способностей студентов. Кроме того, обратная связь позволила отреагировать негативный опыт, выявить векторы личностно- профессионального развития.

3.1.3. Стадия переоценки

Реализация данной стадии осуществлялась в 2020-2021 уч. г. с группами студентов третьего курса направления «Психолого-педагогическое образование».

Задачи стадии переоценки - формирование и актуализация аффективных характеристик рефлексивно-проектировочного ресурса.

Некоторые психотехники также были частично адаптированы для проведения в условиях дистанционного взаимодействия в связи с ограничениями, связанными с предупреждением распространения новой коронавирусной инфекции.

Модуль «Я-профессионал». Задачи данного модуля: формирование и развитие профессиональной самооценки, адекватного уровня профессиональных притязаний посредством переосмысления реального образа «Я – профессионал».

Методы: самодиагностика, символическое самовыражение (И.В. Вачков), «мозговой штурм» с последующей групповой дискуссией, интеллект-карты.

При составлении и сопоставлении интеллект-карт «Я-профессионал» посредством самодиагностики происходило самоисследование (а через групповую обратную связь - переоценка) студентами своих личностных качеств, определяющих профессиональное развитие.

Модификация методики «Циклический тест времени» Коттла позволил активизировать процессы переосмысления своего профессионального пути, стимулируя размышления в траспективе.

Реализация поставленных задач данного модуля достигалась методами символического самовыражения («Герб и девиз моей будущей профессии» по И. В. Вачкову, модификация), самоописания («Вакансии») и упражнениями, усиливающими рефлексия и обратную связь группы («Контраргументы»,

«Комплименты в профессии» по В. Г. Ромек, модификация; «Пустой стул» по Е. Мелибруда, модифицированное). Методы психодрамы и диспозиций («Мои субличности» по И. В. Вачкову, модификация) способствовали осознанию и переосмыслению представлений о себе как профессионале во временном аспекте развития.

На основе результатов самодиагностики Дифференциально-диагностическим опросником (ДДО) Е.А. Климова, в модификации А.А. Азбель, было проведено упражнение «Мои сильные стороны», в ходе которого студенты в микрогруппах методом «мозгового штурма» с последующей дискуссией определили наиболее ресурсные сферы своего личностного-профессионального развития в соответствии с индивидуальными профессионально ориентированными склонностями.

В процессе групповой дискуссии упражнения «Какой я есть и каким хотел бы быть профессионалом» студентами были проанализированы основные требования к личности будущего педагога-психолога, позволяющие эффективно реализовывать различные направления профессиональной деятельности. Данная часть программы позволила актуализировать восприятие себя как будущего профессионала, вывести в сферу осознанного желаемые и отвергаемые стороны собственной личности, определяющие профессиональное развитие, способствуя тем самым развитию перспективной профессиональной рефлексии, профессионального самооценивания, выстраиванию адекватного уровня профессиональных притязаний [123].

Модуль «Профессиональное взаимодействие». Задачи данного модуля: актуализация проживания собственного опыта и осознание специфики (шаблонов, стереотипов) построения отношений с субъектами профессионального взаимодействия, развитие способностей к социально-перцептивной антиципации, формирование нового индивидуального стиля полисубъектного взаимодействия.

Методы: проективный рисунок, незаконченные предложения, мозговой штурм, групповая дискуссия (SWOT-анализ), метод экспертных оценок, ситуационно-ролевая игра.

Методами активизации процессов осознания и переживания позитивного и негативного опыта (проективный рисунок, групповая дискуссия, незаконченные предложения) осуществлялся перенос в сферу актуального сознательного поведенческих стереотипов к определенным субъектам профессионального взаимодействия, осознание оптимальных, продуктивных форм взаимодействия, проецировалась профессиональная самооценка, которая в ходе групповой обратной связи и рефлексии подвергалась коррекции («Высказывания», «Желаемый и отвергаемый клиент», «Стратегии реагирования»).

Психометрические приемы с элементами визуализации («Эффективные взаимодействия») позволили выявить и переосмыслить субъективные кризисные и ресурсные зоны профессиональных взаимодействий в роли педагога-психолога.

Методами мозгового штурма и групповой дискуссии (swot-анализ) студентами составлялся алгоритм действий при работе с разными субъектами профессионального взаимодействия («Конфликт», «Трудная профессиональная ситуация»). После моделирования алгоритма в ситуационно-ролевой игре методом экспертных оценок определялся уровень способности к социально-перцептивному предвидению (Л.А. Регуш, Е.К. Черанева), что позволило осознать возможности прогнозирования эффективного и неэффективного взаимодействия с различными субъектами профессионального взаимодействия и роль антиципации в работе педагога-психолога. Способности к проектированию, прогнозированию актуализировались и переосмыслились на основе анализа своих мыслей и реакций («Это было со мной: другими глазами», «Разговор со сменой позиции» по И.В. Вачкову, модификация) и поведения партнера по общению («Зеркало предвидения», «Интервью «Правда или ложь» и др.).

Модуль «Профессиональная деятельность». Задачи данного модуля: переосмысление стратегий, технологий и методов профессиональной деятельности, соотнесение их с профессиональными мотивами, установками, прогнозирование их последствий. В ходе упражнений через построение плана решения проблем и проигрывание профессиональных ситуаций происходит развитие проектировочного ресурса студентов.

Методы: деловая игра (С.О. Щелина), метод ранжирования, «мозгового штурма» с последующей дискуссией и метод операционализации (Г.В. Резапкина, И.В. Вачков), технология личностно-ресурсного картирования (Т.М. Ковалева), апробация техник активного слушания (И.В. Вачков, Е. Мелибруда и др.).

На первом занятии в ходе упражнения «Определяем приоритеты» по Г.В. Резапкиной (модификация) студентами после индивидуального ранжирования, группового «мозгового штурма» с последующей дискуссией были проанализированы основные направления деятельности педагога-психолога, определены ведущие профессиональные мотивы и установки, сопровождающие субъективный выбор того или иного направления. Обсуждение по итогам операциональной игры способствовало осознанному выстраиванию основных стратегий профессионального поведения, обогащению некоторой инструментальной основы профессиональных умений будущих специалистов.

Дистанционный формат проведения некоторых занятий программы определил несколько иную технологию реализации элементов деловой игры (С.О. Щелина) в виде обсуждения стратегий профессиональных интервенций и прогнозирования возможных вариантов развития ситуаций («Анализ ситуаций»).

Одно из занятий третьей стадии технологии посвящено теме «Конфликты» и в рамках данного модуля было проведено упражнение («Конструктивный конфликт»), позволяющее переоценить возможности различных стратегий при готовности личности не просто к адаптации в неопределённой ситуации, а к перспективному развитию и совершенствованию.

Кроме того, упражнения данного модуля технологии были направлены на моделирование профессионально значимых техник активного слушания, сенситивности и эмпатии («Развитие навыков хорошего слушания других людей» по Е. Мелибруда, модификация, «Дискуссия в ролях друг друга» по И. В. Вачкову). Групповая рефлексия по итогам проведения упражнений актуализировала важность и перспективную ориентацию данных техник в работе педагога-психолога.

Так же были проведены упражнения, способствующие развитию наиболее оптимального и принимаемого профессионального образа («Уверенность или ее маска» по О. П. Горбушиной, «С первого взгляда, или философия преуспевающих» по А. С. Прутченкову, модификация), созданию ситуации успеха и позитивного самовосприятия («Уверенное и неуверенное поведение» по В. Г. Маралову, модификация) для формирования конгруэнтности в целом и при реализации профессиональной деятельности.

Технология личностно-ресурсного картирования «Карта моего профессионального будущего» позволила студентам спроектировать, проанализировать и переосмыслить альтернативные пути личностно-профессионального развития на данном этапе профессионального обучения.

На завершающем занятии стадии «Переоценка» в конце учебного года студентами были проанализированы все самоотчеты встреч и проведена итоговая рефлексия с помощью упражнения «Премия» по А. С. Прутченкову (вопросы для рефлексии были переформулированы с учетом задач третьей стадии технологии), в ходе которой закреплялись, структурировались аффективные характеристики рефлексивного проектирования как ресурса с помощью:

- коррекции адекватности профессиональной и общей самооценок студентов («Наверное, надо пересмотреть, зачем я тут...», «Оказывается, я молодец!»);
- коррекции уровня интернальности («Не всегда удастся отстоять свою точку зрения – есть более активные участники», «На самом деле, все зависит от меня, но надо ли мне это?»);
- актуализации антиципации («Строить планы – это прям мое», «Действительно для психолога важно продумать заранее, что и как может быть»).

Таким образом, поставленные задачи стадии «Переоценка» были достигнуты, о чем свидетельствуют высказывания студентов и анализ результатов наблюдения за ними в ходе всей работы.

На завершающем занятии студентам предлагалось «домашнее задание»: необходимо было найти в художественной литературе, кинофильмах и

проанализировать пример конструктивных и неконструктивных полисубъектных взаимодействий в области будущей профессии.

В начале нового учебного года актуализация рефлексивно-проектировочного ресурса личностно-профессионального развития студентов для завершения третьей стадии технологии проходила в ходе отдельной встречи по обсуждению «домашнего задания» в форме групповой дискуссии.

Почти половина испытуемых воспользовалась опытом предыдущего «домашнего задания» и использовала для анализа те же источники, основные примеры были взяты из современных фильмов, сериалов, в которых иллюстрировались особенности взаимодействия психолога и клиента на психологической консультации и различные стороны отношений участников учебно-воспитательного процесса школы, колледжа. В процессе итогового обсуждения студентами были проанализированы основные стереотипы восприятия различных категорий субъектов, с которыми работает педагог-психолог, стандартные модели профессионального взаимодействия, профессиональные мотивы, установки и стереотипы, определяющие характер и стратегии конструктивного и деструктивного профессионального взаимодействия. Следует отметить, что обсуждение особенностей применения профессиональных технологий и методик было достаточно сложным, так как не было собственного опыта в данном направлении у большинства участников. Однако по итогам групповой дискуссии были выявлены позитивные и негативные стратегии профессионального взаимодействия, соответствующие им тенденции и перспективы развития субъектов профессионального взаимодействия, наиболее распространенные и среди них наиболее оптимальные технологии и методики работы психолога. В результате группового обсуждения примеров взаимодействий (например, «психолог — учащийся», «учитель — учащийся») наблюдались процессы проекции индивидуального опыта, которые с помощью обратной связи и рефлексии позволили не только переоценить варианты индивидуального стиля построения конструктивных отношений с субъектами профессионального взаимодействия, но и отреагировать негативный опыт через сопереживание,

обнаружив возможности личностно-профессионального развития, актуализируя развитие аффективного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса.

3.1.4. Стадия действия

Реализация данной стадии осуществлялась в 2021-2022 уч. г. с группами студентов направления «Психолого-педагогическое образование» на четвертый год их обучения.

Задачи стадии действия - формирование и актуализация поведенческих характеристик рефлексивно-проектировочного ресурса.

В связи с тем, что тренинги на данной стадии рассчитаны на проведение в форме «погружения» (около 6-8 часов в день), программой предусмотрены задания и упражнения на снятие напряжения, переключение внимания, восстановление сил, активизацию взаимодействия.

Модуль «Я-профессионал». Задачи данного модуля: определение вектора индивидуального личностно-профессионального развития в транспективе, прогнозирование путей профессионального саморазвития и развитие возможностей самокоррекции, самоорганизации, саморегуляции.

Методы: самодиагностика, интеллект-карты, рефлексивная позиционная дискуссия (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов).

В процессе групповой дискуссии по итогам экспресс-диагностики «Способность к саморазвитию» по В.Г. Маралову и упражнений, направленных на осознание и переоценку причин кризисов профессионального развития через рефлексивную позиционную дискуссию («Барьеры профессионального развития»), студентами были проанализированы возможности и пути профессионального саморазвития и самокоррекции. Кроме того, были определены как внешние, так и внутренние факторы, препятствующие саморазвитию (психологические защиты, стереотипы, установки) и пути их сглаживания, посредством возможностей групповой динамики осуществлялось выявление и адаптация механизмов психологических защит личности.

Упражнение «Возможные «Я»: надежды и опасения» способствовало запуску аналитических способностей студентов в плане определения ими собственных перспектив, ресурсов, возможностей и кризисных зон. Следует отметить, что большинство студентов показали высокий и средний уровни развития по параметру самопрезентации, что может свидетельствовать о достаточном уровне мотивации в работе и самопонимания. Однако, прослеживались негативные тенденции в определении значимости и ожидании больше «опасений», чем «надежд», что обусловлено кризисностью периода профессионального обучения для студентов-выпускников. Позитивным моментом диагностики стало определение ведущего внутреннего локуса контроля, что способствовало оптимальному переходу к следующему упражнению.

Работа с интеллект-картами «Я-профессионал» проходила в переосмысленной адаптации и с акцентом на самопроектировании с использованием рефлексивной позиционной дискуссии с помощью техники каузометрии по проективной методике «Психологическая автобиография» (Е.Ю. Коржова), позволяющей качественно проанализировать транспективу личностно-профессионального развития студентов.

Модуль «Профессиональное взаимодействие». Задачи данного модуля: моделирование способов эффективного профессионального полисубъектного взаимодействия педагога-психолога с детьми, родителями, педагогами, развитие фрустрационной толерантности и устойчивости к неопределенности.

Методы: ситуационно-ролевые игры (модификация по И.В. Вачкову и С.В. Гиппиус, Л.М. Кроль), форсайттинг.

Ситуационно-ролевые игры на данной стадии посредством сравнения и обратной связи способствовали не только адекватному самовосприятию, принятию своих способностей и возможностей при работе с субъектами профессионального взаимодействия («Я умею»), но прежде всего тренировке приемлемых эффективных форм и способов взаимодействия с ними («АБВГДежз» по Л.М. Кролю, «Зеркальные упражнения» модификация по И.В. Вачкову и С.В. Гиппиус) с осознанием последствий их воздействия.

Через элементы форсайт-метода «Что будет, если...» (рефлексия настоящего, выдвижение альтернатив развития и обсуждение последствий их реализации) происходило формирование готовности студентов к изменениям, развитие социальной адаптированности и толерантности к неопределенности при взаимодействии с участниками образовательного процесса. Следует отметить активность большинства студентов на всех традиционных для метода этапов («мозговой штурм», оформление идеи, визуализация и презентация проекта), которые демонстрировали хороший уровень теоретических знаний возрастной психологии, конфликтологии и психологии общения.

Модуль «Профессиональная деятельность». Задачи данного модуля: проектирование и моделирование эффективных альтернативных индивидуальных стратегий профессионального поведения.

Методы: самодиагностика, решение кейсов, групповая дискуссия, форсайтинг.

Решение профессионально ориентированных кейсов («Начало профессионального пути», «Адаптация в новом коллективе») было направлено на отработку навыков психологического сопровождения с последующим анализом перспективного личностно-профессионального развития как героя ситуаций, так и самих студентов в роли специалиста.

С целью определения доминирующего стиля в профессионально-деятельностном общении, профессиональной деятельности в целом была проведена методика «Ориентационные стили профессионально-деятельностного общения» (Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин). По результатам методики была проведена групповая дискуссия с целью определения эффективности и оптимальности каждого из стилей в определенных профессиональных ситуациях. Продолжение работы по форсайт-методу «Что будет, если...» позволило экстериоризировать опыт работы на предыдущих занятиях через моделирование потенциальных вариантов развития ситуаций при использовании разных профессиональных стратегий.

В конце первой встречи на данной стадии испытуемым так же предлагалось «домашнее задание», но на этом этапе с целью апробации собственных профессиональных навыков рефлексивного проектирования нужно было провести полустандартизированное наблюдение с последующим пробным профайлингом. Задание выполнялось в течение месяца, объект выбирался студентами самостоятельно и далее, согласно принципу конфиденциальности, не назывался. Схему наблюдения студенты составляли самостоятельно на основе уже имеющихся теоретических знаний.

На отдельной встрече по обсуждению «домашнего задания» в ходе групповой дискуссии студентами были сделаны выводы, что адекватность и реалистичность профайлинга (результат проектирования) зависит от таких актов рефлексии как: остановка, фиксация, объективация, отстранение. Следует отметить, что задание воспринималось с энтузиазмом больше, чем предыдущие, так как, согласно, отзывам студентов, позволило апробировать реальные профессиональные компетенции, несмотря на сложности с адекватностью его реализации.

Завершающим упражнением второй встречи был проективный рисунок с последующей дискуссией «Я через 10 лет», направленный на прогнозирование вектора своего профессионального будущего. Анализ ответов студентов итоговой рефлексии тренинга констатировал актуализацию развития рефлексивно-проектировочного ресурса: занятия помогли увидеть «себя в будущем»; тренинг «помог сформулировать цели и задачи», «если я буду заниматься саморазвитием, то стану успешным»; «я не могу считать себя профессионалом, потому что мало практики/нет опыта», «я знаю азы профессии/я знаю, что буду делать».

В завершении тренинга студентам было предложено составить индивидуальные проекты (перспективное портфолио) «Я-профессионал». Подготовка, презентация и обсуждение проектов проходили в период преддипломной практики студентов. Проекты были подготовлены по предложенному примерному плану:

1. Рефлексивный этап. Студенты анализировали результаты самодиагностики в ходе тренинга, собственную успеваемость по всем предметам учебного плана, эффективность внеучебной деятельности и составляли на основе полученных данных компетентностный портрет.

2. Проективный этап. Данный этап предусматривал определение ресурсов развития на основе полученного компетентностного портрета: направлений дальнейшего обучения, совершенствование конкретных знаний, умений, навыков и т.д.

В ходе презентации проектов студенты имели возможность задавать уточняющие вопросы друг другу, высказывать свое мнение, но с ориентацией на позитивную обратную связь. Данный подход позволил завершить реализацию технологии с оптимистичным, но в тоже время конструктивным настроением на дальнейшее личностно-профессиональное развитие студентов.

Таким образом, тренинг на четвертом курсе способствовал не только достижению заявленных целей, но и развитию у студентов профессионально-ориентированной мотивационной структуры: формирование мотива личностного роста.

В целом, по результатам реализации тренинговой части технологии можно констатировать следующие выводы:

- в процессе занятий посредством влияния на личность групповой динамики, обратной связи происходит актуализация и повышение таких показателей рефлексивно-проектировочного ресурса, как рефлексивность, самопонимание, саморегуляция, самопринятие, самоотношение;

- совместное взаимодействие в тренинговой работе испытуемых, имеющих опыт работы и среднее профессиональное образование в гуманитарной сфере и не имеющих такового, обогащало процесс групповой работы, корректируя профессиональную направленность, которая, выполняя побуждающую функцию, способствовала развитию образа «Я - профессионал» именно в сфере осваиваемой профессии;

- посредством методов групповой дискуссии, проблемно-рефлексивного полилога, ситуационно-ролевых игр косвенно корректировался субъективный контроль в профессиональном самооценивании в направлении его интернализации, что способствовало переходу профессионального самосознания студентов на новый уровень развития;

- методы самодиагностики, символического самовыражения, технология личностно-ресурсного картирования способствовали повышению интегрированности представлений студентов о самих себе и развитию у них осознанной мотивационной направленности во временной трансспективе;

- планомерность, целеустремленность, настойчивость как показатели самоорганизации студентов развивались при решении кейсов, составлении интеллект-карт, в ходе реализации форсайт-метода.

Анализ динамики групповой итоговой рефлексии, которой завершалась работа на каждой стадии технологии, позволяет говорить о развитии у студентов способности к антиципации, осознании роли прогнозирования как в профессиональной деятельности, так и в собственном развитии, а также об осознанной готовности к преобразованиям самих себя, что подтверждает актуализацию рефлексивно-проектировочного ресурса.

3.2. Анализ результатов применения психолого-педагогической технологии актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностного-профессионального развития студентов педагогов-психологов

С целью анализа эффективности разработанной технологии актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития была изучена динамика показателей рефлексивного проектирования и личностно-профессионального развития студентов-психологов в

экспериментальной и контрольной группах до и после формирующего эксперимента.

Повторная диагностика проводилась с использованием аналогичного констатирующему этапу исследования комплекса методик со студентами экспериментальной (ЭГ, $n = 50$) и контрольной (КГ, $n = 50$) групп. Для подтверждения статистически достоверных различий использовался непараметрический критерий сравнения двух зависимых выборок критерий знаков Уилкоксона. Вычисления проводились в программе SPSS Statistic 23.

Результаты диагностики показателей когнитивного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты диагностики показателей когнитивного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов экспериментальной (ЭГ, $N=50$) и контрольной (КГ, $N=50$) групп до и после формирующего этапа, средние значения

Показатели	ЭГ до эксперимента, ср. зн.	ЭГ после эксперимента, ср. зн.	Уровень значимости	КГ 1-ое измерение, ср. зн.	КГ 2-ое измерение, ср. зн.	Уровень значимости
Рефлексивность	123,7	134,5	0,000**	122,91	124,89	0,356
Самоинтерес	76,2	84,67	0,002**	75,15	76,84	0,471
Самопонимание	69,94	83,27	0,007**	69,22	71,82	0,185

Примечание: ** уровень значимости $p \leq 0,01$

По итогам проведения формирующего эксперимента, у испытуемых экспериментальной группы статистически значимо повысились показатели рефлексивности, самоинтереса и самопонимания. Студенты стали не просто больше проявлять интереса к себе, своим чувствам, эмоциям, состояниям (данный факт был диагностирован на первом курсе), но и глубже анализировать и понимать их причины и последствия, что значительно расширило их представления о самих себе как в личностном, так и в профессиональном планах. Наибольшие изменения в повышении показателей рефлексивности ($p=0,000$) подтверждают эффективность

технологии в усилении аналитических способностей студентов в темпоральном аспекте осознанно обдумывать и прогнозировать не только свое поведение (интрапсихическая рефлексия), но также поступки и состояния другого человека (интерпсихическая рефлексия), что особенно важно в профессии «педагог-психолог». Следует отметить, что значения показателя «самопонимание» (69,94 → 83,27) после реализации технологии стали «ярко выраженными», по сравнению с результатами студентов контрольной группы и данными констатирующего этапа исследования.

Студенты контрольной группы к выпускному курсу также стали чуть лучше, по сравнению с первым годом обучения (рисунок 9), понимать себя, анализировать свое состояние и поведение, что является следствием получения образования в сфере психологии, а значит, овладением соответствующих компетенций, знаний, умений, навыков.

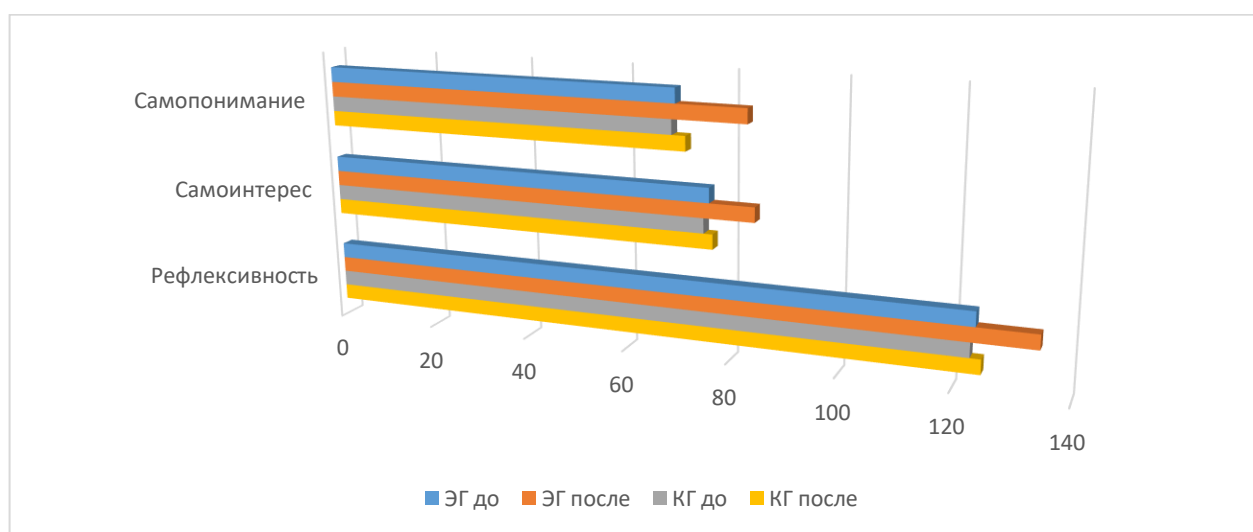


Рисунок 9 – Сравнение показателей когнитивного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов экспериментальной (ЭГ, N=50) и контрольной (КГ, N=50) групп до и после формирующего этапа, средние значения

Таким образом, анализ результатов диагностики показал статистически значимые изменения по всем показателям когнитивного компонента рефлексивного проектирования студентов экспериментальной группы. В контрольной группе статистически значимых изменений не обнаружено.

Результаты диагностики показателей аффективного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты диагностики показателей аффективного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов экспериментальной (ЭГ, N=50) и контрольной (КГ, N=50) групп до и после формирующего этапа, средние значения

Показатели	ЭГ до эксперимента, ср. зн.	ЭГ после эксперимента, ср. зн.	Уровень значимости	КГ 1-ое измерение, ср. зн.	КГ 2-ое измерение, ср. зн.	Уровень значимости
Глобальное самоотношение	81,109	89,43	0,021*	80,69	81,35	0,317
Самоуважение	64,67	85,05	0,000**	65,07	66,44	0,317
Аутосимпатия	69,42	79,21	0,004**	68,82	69,44	0,180
Саморуководство	68,4	77,23	0,005**	66,91	69,45	0,109
Самообвинение	43,1	33,87	0,013*	42,87	40,87	0,751
Самооценка	64,58	67,31	0,000**	65,17	64,21	0,127
Уровень притязаний	83,26	85,16	0,000**	82,31	90,17	0,000**
Профессиональная самооценка	37,2	62,36	0,000**	36,73	58,56	0,000**
Уровень профессиональных притязаний	75,17	85,50	0,000**	76,22	78,69	0,105

Примечание: * уровень значимости $p \leq 0,05$; ** уровень значимости $p \leq 0,01$

Анализ результатов диагностики показал положительную динамику по большинству показателей аффективного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов в обеих группах, но в экспериментальной группе изменения более существенны и позитивно направлены. Наиболее весомые сдвиги выявлены по показателям «самооценка», «профессиональная самооценка», «уровень притязаний», «уровень профессиональных притязаний» и «самоуважение» ($p=0,000$). Студенты по итогам реализации технологии стали более уверенными в себе и своих способностях как в личностном, так и в профессиональном плане, поэтому, адекватно прогнозируя реалистичность реализации возможностей, не боятся ставить перед собой сложные цели. Расхождение между уровнем самооценки и уровнем притязаний у студентов не

изменилось и соответствует норме [185], свидетельствуя о стремлении к личностному росту. Анализ расхождений между уровнем профессиональной самооценки и уровнем профессиональных притязаний показывает значительные изменения: до реализации технологии проявляются признаки явно выраженной внутренней конфликтности в определении своих профессиональных возможностей и стремлений; после формирующего эксперимента данный показатель максимально приближен к верхней границе нормы, определяющей стремление и потенциал к профессиональному развитию.

Повышение показателей «глобальное самоотношение», «аутосимпатия» и «саморуководство» свидетельствуют о позитивном самовосприятии студентов, доверии к себе, осознанной «внутренней последовательности». Значения показателя «самообвинение» снизились у большинства студентов экспериментальной группы, подтверждая повышение у них внутренней согласованности с собой (рисунок 10). Следует отметить, что после реализации технологии показатели «самоуважение», «аутосимпатия», «саморуководство» стали «ярко выраженными», по сравнению с результатами диагностики констатирующего этапа исследования.

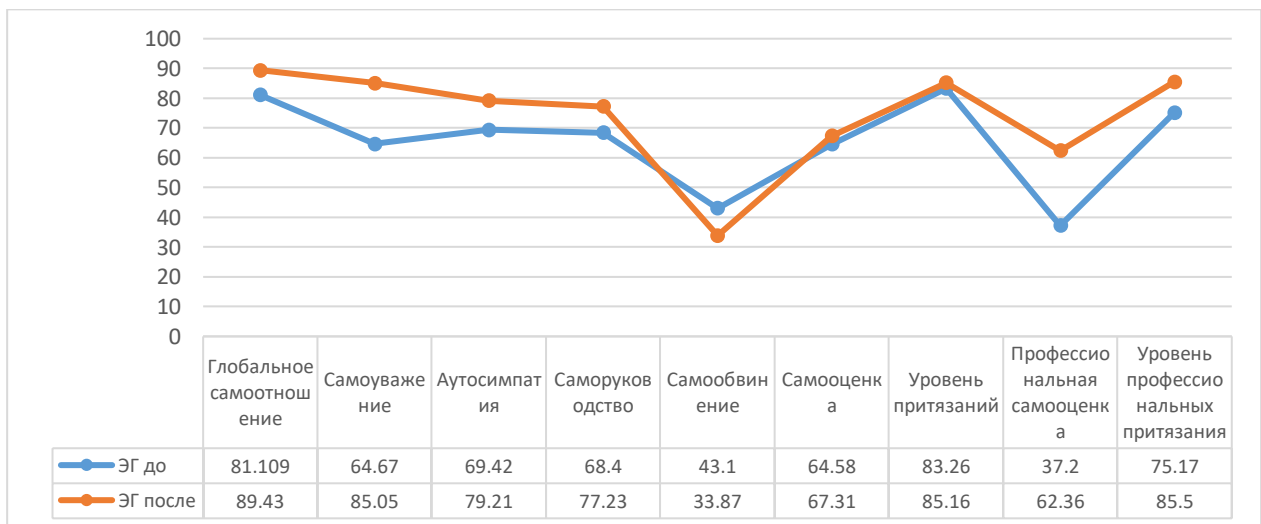


Рисунок 10 – Сравнение показателей аффективного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов экспериментальной группы (ЭГ, N=50) до и после формирующего этапа, средние значения

Анализируя результаты повторной диагностики показателей аффективного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса у студентов контрольной группы (рисунок 11), следует отметить некоторое снижение общей самооценки (65,17 → 64,21), что можно объяснить внешними условиями: завершение профессионального обучения является кризисным периодом для личностно-профессионального развития выпускника при подготовке к государственной итоговой аттестации, осознании необходимости устройства на работу при отсутствии должного опыта, адаптации в рабочем коллективе и т.п.

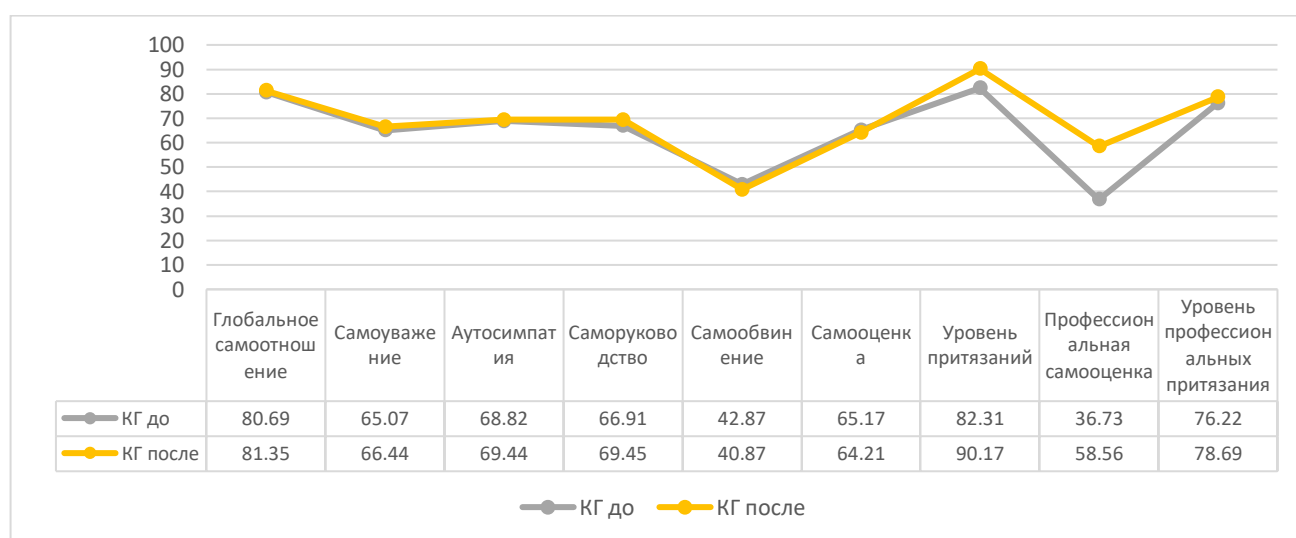


Рисунок 11 – Сравнение показателей аффективного компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов контрольной группы (КГ, N=50) до и после формирующего этапа, средние значения

Вместе с тем, выявлено существенное повышение показателей профессиональной самооценки, уровня притязаний, что обусловлено содержанием учебных планов при освоении профессии «педагог-психолог». Изучение дисциплин профессионального цикла, приобретение на практических занятиях навыков ведения тренинговых групп, психологического консультирования и психологической коррекции косвенно влияет на личностное развитие студентов (что объясняет повышение показателей самоотношения, уровня притязаний) и непосредственно определяет профессиональную самооценку и уровень профессиональных притязаний в результате овладения профессиональными компетенциями. В тоже время значительное повышение уровня притязаний до

завышенного, свидетельствующего о не критичном отношении к своим возможностям (82,31 → 90,17), увеличивает расхождение с уровнем самооценки. Это дает основание предполагать о наличии внутриличностного конфликта у студентов контрольной группы.

Таким образом, анализ результатов повторной диагностики показал статистически значимые изменения по всем показателям аффективного компонента рефлексивного проектирования студентов экспериментальной группы. В контрольной группе статистически значимые изменения по большинству показателей не обнаружены, кроме уровня профессиональной самооценки, что обусловлено завершающим этапом профессионального обучения. Выявленные статистически значимые изменения по показателю «уровень притязаний» в контрольной группе имеют негативный характер из-за очень высоких значений.

Результаты диагностики показателей поведенческого компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов представлены в таблице 12. Таблица 12 – Результаты диагностики показателей поведенческого компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов экспериментальной (ЭГ, N=50) и контрольной (КГ, N=50) групп до и после формирующего этапа, средние значения

Показатели	ЭГ до эксперимента, ср. зн.	ЭГ после эксперимента, ср. зн.	Уровень значимости	КГ 1-ое измерение, ср. зн.	КГ 2-ое измерение, ср. зн.	Уровень значимости
Общий показатель самоорганизации	112,01	123,34	0,000**	111,22	114,11	0,061
Планомерность	19,8	22,98	0,000**	20,04	21,15	0,063
Целеустремленность	32,52	36,6	0,000**	32,10	33,98	0,015*
Настойчивость	18,45	22,72	0,000**	17,95	19,52	0,012*
Фиксация	20,89	21,23	0,310	20,94	21,32	0,340
Нацеленность на настоящее	8,87	10,85	0,000**	8,38	9,26	0,015*
Активность	6,51	9,54	0,000**	6,75	7,08	0,321
Сила	7,29	10,56	0,000**	7,03	7,3	0,080

Показатели	ЭГ до эксперимента, ср. зн.	ЭГ после эксперимента, ср. зн.	Уровень значимости	КГ 1-ое измерение, ср. зн.	КГ 2-ое измерение, ср. зн.	Уровень значимости
Интернальность	10,3	28	0,000**	10,56	12,3	0,102

Примечание: * уровень значимости $p \leq 0,05$, ** уровень значимости $p \leq 0,01$

Анализ результатов повторной диагностики показывает положительную динамику по всем показателям поведенческого компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов в обеих группах, однако в экспериментальной группе изменения выражены более явно, чем в контрольной, что объясняется результатом внедрения технологии актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса.

В экспериментальной группе, согласно результатам диагностики таких показателей как: «общий показатель самоорганизации», «планомерность», «целеустремленность», «настойчивость», «нацеленность на настоящее» (средние значения на верхней границе средней нормы [115]), студенты стали более осознанно определять и ставить перед собой достижимые цели, при необходимости эффективно адаптируясь в изменяющихся условиях, чаще принимать во внимание опыт прошлого с ориентацией на будущее, но реализуясь в настоящем. Незначительные повышения значений показателя «фиксация» свидетельствуют о развитии способности у студентов доводить начатое дело до завершения, но при этом гибко реагировать на возможные альтернативы.

Согласно изменению значений показателей «активность» и «сила» (рисунок 12), студенты экспериментальной группы к выпускному курсу экстравертированы (в меру активны и коммуникабельны), достаточно самостоятельны и рассчитывают на свои силы, на внешние обстоятельства ориентируются по ситуации, что характеризует повышение уровня волевой регуляции жизнедеятельности до оптимального, в том числе и в характере перспективного планирования.

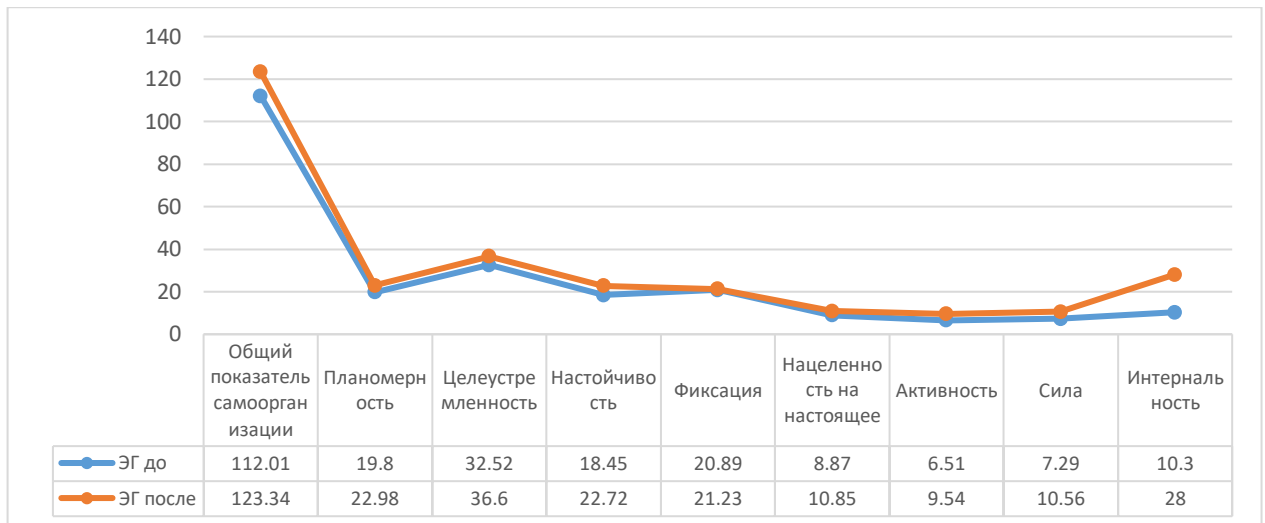


Рисунок 12 – Сравнение показателей поведенческого компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов экспериментальной (ЭГ, N=50) группы до и после формирующего этапа, средние значения

Наиболее выраженная динамика отмечается по шкале «интернальность», что свидетельствует об успешности технологии в формировании у студентов осознанной ответственности. Эта тенденция проявляется как в значимых жизненных ситуациях, так и в учебной деятельности, а также в процессе их личностно-профессионального становления. Увеличение уровня субъективного контроля характеризуется возрастанием уверенности в своих действиях, способностью адекватно анализировать причины и следствия, что способствует эффективному прогнозированию.

Согласно анализу результатов показателей поведенческого компонента рефлексивно-проектировочного ресурса, у студентов контрольной группы отмечается небольшая положительная динамика к выпускному курсу по всем измеряемым данным. Наиболее заметное повышение значений выявлено в таких показателях самоорганизации, как «целеустремленность», «настойчивость» и «нацеленность на настоящее» (рисунок 13), что является отражением актуальной социальной ситуации, в которой находились студенты на момент повторной диагностики: активная подготовка к итоговой государственной аттестации и защите выпускной квалификационной работы.

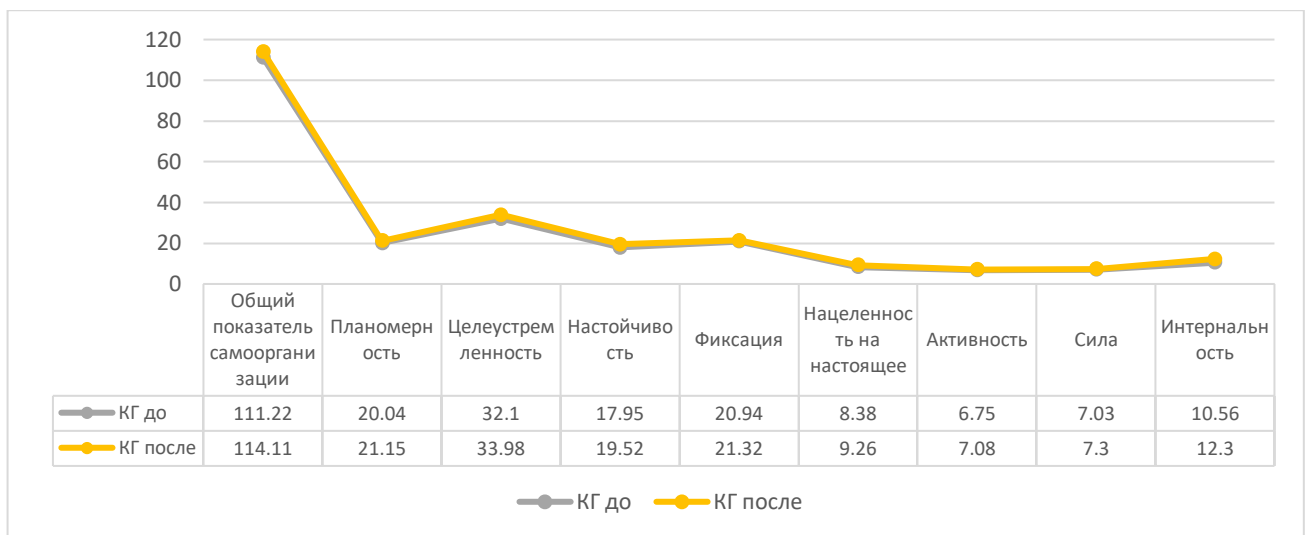


Рисунок 13 – Сравнение показателей поведенческого компонента рефлексивно-проектировочного ресурса студентов контрольной (КГ, N=50) группы до и после формирующего этапа, средние значения

Таким образом, анализ результатов повторной диагностики показал статистически значимые изменения по всем показателям поведенческого компонента рефлексивного проектирования студентов экспериментальной группы, кроме показателя «фиксация». В контрольной группе статистически значимые изменения по большинству показателей не обнаружены, кроме некоторых компонентов самоорганизации («целеустремленность», «настойчивость», «нацеленность на настоящее», на уровне значимости $p \leq 0,05$), что является следствием заключительного этапа профессионального обучения и необходимым условием для его успешного завершения.

Количественный и качественный анализ результатов повторной диагностики показателей компонентов рефлексивного проектирования и сопоставление с его теоретической моделью, позволяет сделать вывод о повышении уровня рефлексивного проектирования у студентов экспериментальной группы.

Результаты диагностики интегральных личностных характеристик и самосознания студентов представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты диагностики интегральных личностных характеристик и самосознания студентов экспериментальной (ЭГ, N=50) и контрольной (КГ, N=50) групп до и после формирующего этапа, средние значения

Показатели	ЭГ до эксперимента, ср. зн.	ЭГ после эксперимента, ср. зн.	Уровень значимости	КГ 1-ое измерение, ср. зн.	КГ 2-ое измерение, ср. зн.	Уровень значимости
Направленность	50,93	53,17	0,000**	51,29	52,19	0,306
Компетентность	48,88	51,77	0,000**	48,52	50	0,136
Гибкость	50,12	52,95	0,000**	49,94	50,52	0,724
Самосознание	51,78	53,8	0,000**	50,95	52,10	0,025*

Примечание: * уровень значимости $p \leq 0,05$, ** уровень значимости $p \leq 0,01$

Анализ результатов повторной диагностики интегральных личностных характеристик и самосознания студентов показывает положительную динамику по всем показателям в обеих группах. Вместе с тем, в экспериментальной группе выявлены статистически значимые изменения по всем измеряемым характеристикам, что свидетельствует о повышении уровня личностно-профессионального развития студентов. В контрольной группе статистически значимые изменения наблюдаются только по показателю «самосознание» ($p=0,025$), что выступает следствием объективного личностного роста студентов в ходе получения высшего образования в области психологии.

Данные значения согласуются с результатами сравнительного анализа моделей профессионального труда у студентов педагогов-психологов экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего этапа, представленными на рисунке 14.

Согласно данным, и в контрольной, и в экспериментальной группах увеличилось количество студентов, относящихся к модели профессионального развития и уменьшилось число студентов, относящихся к модели адаптивного функционирования.

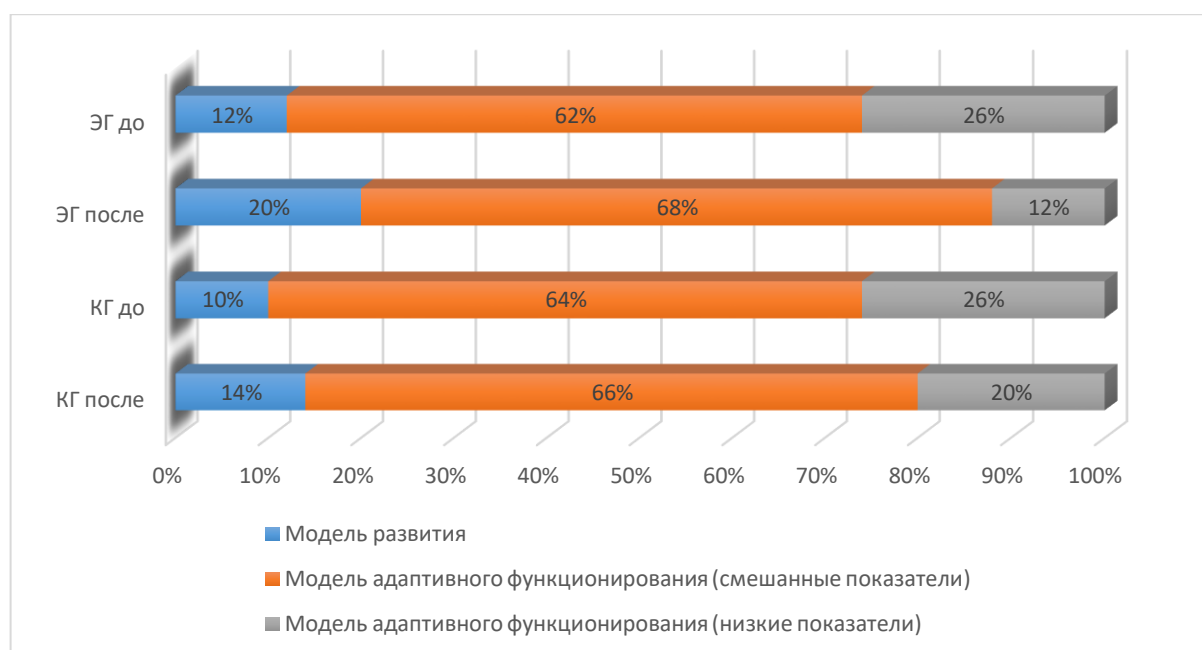


Рисунок 14 – Сравнение моделей профессионального труда у студентов педагогов-психологов экспериментальной (ЭГ, n=50) и контрольной (КГ, n=50) групп до и после формирующего этапа, в %

Данные изменения произошли в результате перехода студентов из группы с низкими показателями личностно-профессионального развития в группу с более высокими. Вместе с тем, в экспериментальной группе изменения более существенны (рисунок 12):

- группа 1 (модель профессионального развития) увеличилась с 12% (6 человек) до 20% (10 человек);
- группа 2 (модель адаптивного функционирования, смешанные показатели) увеличилась с 62% (31 человек) до 68% (34 человека);
- группа 3 (модель адаптивного функционирования, низкие показатели) уменьшилась с 26% (13 человек) до 12% (6 человек).

Таким образом, полученные результаты подтверждают гипотезу, согласно которой развитие рефлексивного проектирования в процессе профессиональной подготовки студентов – педагогов-психологов оказывает положительное влияние на изменение показателей личностно-профессионального развития.

Выводы по третьей главе

1. Психолого-педагогическая технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития разработана на основе технологии профессионального развития личности Л.М. Митиной, но содержательно модифицирована:

- стадии технологии соотнесены с компонентами структурно-содержательной модели рефлексивного проектирования: стадия «осознание» направлена на развитие показателей когнитивного компонента, стадия «переоценка» направлена на развитие показателей аффективного компонента, стадия «действие» направлена на развитие показателей поведенческого компонента;

- расширена новым структурным содержанием: программы тренингов состоят из трех модулей, соответствующих сферам развития студента в период профессионального обучения: модуль «Я - профессионал» - сфера личностно-профессионального развития; модуль «Профессиональное взаимодействие» - сфера профессиональных отношений – полисубъектных взаимодействий; – модуль «Профессиональная деятельность» - сфера профессиональной деятельности;

- технология реализована лонгитюдным методом: первая стадия - на первом курсе обучения, вторая стадия - на втором курсе обучения, третья стадия - на третьем курсе обучения, четвертая стадия - на четвертом курсе обучения.

2. Цель технологии актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития у студентов - формирование и развитие у них основных показателей рефлексивно-проектировочного ресурса – уровня развития рефлексивности, интегрированности самопредставлений и осознанности мотивационной направленности во временной трансспективе (осознанной готовности к самопреобразованиям), характеристик самоотношения, адекватности самооценки, показателей самоорганизации и интернальности личности, что будет способствовать повышению показателей личностно-профессионального развития будущих специалистов.

2. Сравнительный качественный и количественный анализ результатов повторной диагностики показал статистически значимые изменения в экспериментальной группе до и после внедрения технологии по всем исследуемым показателям ($p \leq 0,01$), что является доказательством эффективности реализованной технологии актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития студентов. Статистически значимые изменения в контрольной группе обнаружены только по показателям, развитие которых обусловлено традиционным процессом обучения в вузе на протяжении четырех лет и предстоящим завершением освоения профессии у студентов выпускного курса (уровень притязаний, профессиональная самооценка, целеустремленность, настойчивость, нацеленность на будущее).

3. В итоге проведенного исследования произошла актуализация всех компонентов рефлексивного проектирования посредством совершенствования механизмов самоанализа и самооценки, приобретения целостности и увеличения эффективности важных аспектов профессионального самосознания, развития навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, структурирования деятельности и самоорганизации, что в совокупности обеспечило повышение уровня личностно-профессионального развития студентов.

4. Повышение уровня личностно-профессионального развития студентов экспериментальной группы доказывают:

- статистически значимые изменения всех показателей интегральных личностных характеристик и самосознания ($p \leq 0,01$);
- увеличение количества студентов, относящихся к модели профессионального развития (с 12% до 20%) и уменьшилось число студентов, относящихся к модели адаптивного функционирования (средний уровень увеличился с 62% до 68%, низкий уровень уменьшился с 26% до 12%).

В контрольной группе значимых изменений не выявлено.

Таким образом, рефлексивное проектирование выступило ресурсом личностно-профессионального развития студентов. Это позволяет сделать вывод о том, что интегрированная в образовательный процесс вуза психолого-

педагогической технологии актуализации рефлексивного проектирования является психологическим условием личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов и может быть рекомендована к использованию в образовательном процессе учреждений среднего и высшего образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По результатам выполненного исследования сформулированы следующие выводы:

1. Системный личностно-развивающий и ресурсно-прогностический подходы к изучению профессионального развития личности позволили рассмотреть рефлексивное проектирование в виде ресурсной детерминанты личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов.

2. Введение нового понятия – «рефлексивное проектирование» – связано с необходимостью отразить реально существующий особый уровень взаимодействия между рефлексией и проектированием, на котором разворачивается процесс развития единого комплекса «рефлексивное проектирование» как ресурса, формирующего новые функции личностно-профессионального развития будущих педагогов-психологов.

3. Рефлексивно-проектировочный ресурс представлен моделью, разработанной на основе теоретического анализа и эмпирической верификации. Модель включает структурную (когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты), уровневую (надситуативный, средний, внутриситуативный уровни) и содержательную (рефлексивность, самоотношение, общая и профессиональная самооценки, интегрированность самопредставлений, осознанность мотивационной направленности во временной транспективе, уровень самоорганизации и интернальности личности) составляющие.

4. Установлено, что рефлексивное проектирование является ресурсом личностно-профессионального развития, поскольку оно актуализирует и синхронизирует рефлексивные и проектировочные компоненты, преобразуя профессиональную систему для достижения новых результатов.

5. Разработанная в диссертации методическая программа, предназначенная для исследования рефлексивного проектирования студентов педагогов-психологов, позволяет изучать, а также своевременно и точно определять пути и способы развития рефлексивно-проектировочного ресурса студентов педагогов-

психологов и отслеживать повышение показателей их личностно-профессионального становления.

6. Выявлено, что у студентов педагогов-психологов уровень личностно-профессионального развития с первого по четвертый курс статистически значимо не изменяется. Высокий уровень личностно-профессионального развития, характеризующийся направленностью на самореализацию, гибкостью, социальной компетентностью и эмоциональной осознанностью (модель профессионального развития), диагностирован лишь у 11,6% студентов. Большинство студентов (88,4%) со средними (62,3%) и низкими (26,1%) показателями уровней личностно-профессионального развития (модель адаптивного функционирования) характеризуются слабоструктурированным самосознанием, ситуативным самопониманием, неустойчивым самопринятием, недостаточно развитой эмоционально-поведенческой гибкостью в изменяющихся обстоятельствах.

7. Раскрыто психологическое содержание рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития студентов (факторный анализ): позитивное самоотношение; самоорганизованность; осознанная готовность к самопреобразованиям; самооценивание; погружение в себя.

8. Выявлены положительные корреляционные связи между факторами рефлексивно-проектировочного ресурса и показателями личностно-профессионального развития. Основным системообразующим фактором рефлексивно-проектировочного ресурса, оказывающим положительное влияние на уровень личностно-профессионального развития, выступает осознанная готовность личности к самопреобразованиям – намерение проявлять гибкость в планировании своей деятельности с осознанием и принятием последствий собственных действий.

9. Эффективность психолого-педагогической технологии актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса студентов педагогов-психологов эмпирически подтверждена позитивной динамикой уровня личностно-профессионального развития студентов: увеличением количества студентов с

высоким (с 12% до 20%) и средним уровнями (с 62% до 68%); уменьшением количества студентов с низким уровнем (с 26% до 12%).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в ходе проведенного исследования достигнута поставленная цель, выполнены все задачи и подтверждены гипотезы исследования.

В соответствии с полученными результатами можно выделить следующие перспективные направления исследований: изучение рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития субъектов непрерывного образования (учителей, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, преподавателей высшей школы и т.д.); исследование особенностей развития рефлексивно-проектировочного ресурса в условиях реализации профессиональной деятельности на разных этапах профессиональной карьеры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – 304 с. – Текст: непосредственный.
2. Айсувакова, Т.П. Рефлексия как компонент профессионального самосознания будущего психолога / Т.П. Айсувакова. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 268-272.
3. Акмеология: учебник / Под общ. ред. А.А. Деркача. – Москва: Изд-во РАГС, 2004. – 688 с. – Текст: непосредственный.
4. Аксенова, Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: диссертация ... д-ра педагогических наук : 13.00.01, 19.00.07 / Галина Ивановна Аксенова. – Москва, 1998. – 448 с. – Текст: непосредственный.
5. Алексеев, Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев. – Текст: непосредственный // Развитие личности. – 2002. – №2. – С. 85-102.
6. Алексеев, Н.Г. Рефлексия и формирование способа решения задач: (Переизд. Диссертация на соиск. учен. степени кандидата психологических наук) / Н.Г. Алексеев. – Москва, 2002. – 136 с. – Текст: непосредственный.
7. Алексеева, Н.Д. Уровень развития рефлексивности у студентов технического вуза / Н.Д. Алексеева, Н.А. Зиновьев, П.Б. Святченко, М.В. Давыдов. – Текст: непосредственный // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2021. – №4-1 (55). – С.109-111.
8. Алешина, Е.Ю. Измерение уровня самоактуализации личности / Е. Ю. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская, М.В. Кроз. – Текст: непосредственный // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спецпрактикум по социальной психологии / под ред. Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской. – Москва: Изд-во МГУ, 1987. – С. 91–114.

9. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева. – Москва: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 384 с. – Текст: непосредственный.
10. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с. – Текст: непосредственный.
11. Андриюшкова, Н.П. Рефлексивно-смысловые параметры личностной зрелости / Н.П. Андриюшкова. – Текст: непосредственный. // Вестник Государственного педагогического университета. Серия: Психологические науки. – 2023. – № 3. – С. 51-64.
12. Анисимова, О.А. Вовлеченность и вовлечение как ресурсный комплекс личностно-профессионального развития педагогов и учащихся / О.А. Анисимова, Г.В. Митин. – Текст: непосредственный // Мир психологии. – 2024. – № 3. – С. 118-129.
13. Анисимова, О.А. Психологические ресурсы и информационно-технологические средства учителя по вовлечению учащихся в учебный процесс / О.А. Анисимова, Г.В. Митин. – Текст: непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Том 21. – № 2–1. – С. 69-77.
14. Антонов, Н.В. Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов: монография / Н.В. Антонов. –Тюмень, Москва: ООО «Международный институт», 2021. – 226 с. – Текст: непосредственный.
15. Асеев, В.Г. О диалектике детерминации психического развития / В.Г. Асеев. – Текст: непосредственный // Принцип развития в психологии / отв. ред. Л.И. Анцыферова. – Москва: Наука, 1978. – С. 21–37.
16. Асмолов, А.Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 2017. – № 4. – С. 3–26.

17. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – Москва : Смысл : Academia, 2007. – 526 с. – Текст: непосредственный.
18. Ахмедова, А.А. Характеристика процесса педагогического проектирования / А.А. Ахмедова. – Текст: непосредственный // Инновационная наука. – 2021. – №5. – С. 152-154.
19. Бажин, Е.Ф. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд. – Москва: Смысл, 1993. – 16 с. – Текст: непосредственный.
20. Баннов, И. И. Проектирование как условие развития личностных качеств старших школьников: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Баннов Игорь Иннокентьевич. – Москва, 1998. – 175 с. – Текст: непосредственный.
21. Бехтер, А. А. Прогнозирование в работе психолога: возможности диагностики и развития: учеб.-метод, пособие / А. А. Бехтер. - Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. - 72 с. – Текст: непосредственный.
22. Боброва, Д.В., Рефлексивное "я" в психологической науке / Д.В. Боброва, О.В. Кузьменкова. – Текст: непосредственный // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 7. – С. 81-89.
23. Бодалев, А.А. Познание человека человеком: возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты / А.А. Бодалев, Н.В. Васина. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 322 с. – Текст: непосредственный.
24. Большакова, О. Б. Межкультурная коммуникативная компетентность личности (ресурсный подход) : монография / О. Б. Большакова. – Казань : Бук, 2024. – 140 с. – Текст: непосредственный.
25. Борисова, Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности / Е.М. Борисова. – Текст: непосредственный // Психология формирования и развития личности: сб. статей / отв.ред. Л. И. Анцыферова. – Москва: Наука, 1981. – С. 159-177.

26. Бороздина, Л.В. Притязания и самооценка / Л.В. Бороздина, Л. Видинска. – Текст: непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1986. – № 3. – С. 22-30.

27. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 406 с.– Текст: непосредственный.

28. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование: (логико-психологический анализ) / А. В. Брушлинский ; Ин-т психологии Акад. наук СССР. – Москва : Мысль, 1979. – 228 с. – Текст: непосредственный.

29. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – Москва: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с. – Текст: непосредственный.

30. Бурмистрова, Е.В. Проектирование профессиональной позиции психолога в образовании : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Бурмистрова Екатерина Викторовна. – Москва, 1999. – 144 с. – Текст: непосредственный.

31. Василёв, В. Рефлексия как прикладная проблема психологии / В. Василёв. – Текст: непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 3. – С. 208–225.

32. Василевская, Е.А. Рефлексия как механизм развития личности // Е.А. Василевская. – Текст: непосредственный // Человек-картина мира: этнический аспект: монография / под ред. В.В. Рябова, Г.Е. Козловской, О.А. Корниловой. – Самара: ООО «Порто-принт», 2020. – С. 81-83.

33. Вачков, И. В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.13 / Вачков Игорь Викторович – Москва, 2002. – 374 с. – Текст: непосредственный.

34. Водопьянова, Н.Е. Психологическое благополучие студентов с позиции субъектно-ресурсного подхода (на примере студентов-психологов) /

Н.Е. Водопьянова. – Текст: непосредственный // Психология образования: современный вектор развития / отв. ред. И.А. Ершова; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2020. С. 175-198.

35. Востокова, Ю.И. Психологические средства актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса в процессе освоения профессии / Ю.И. Востокова. – Текст: непосредственный // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы: сборник материалов IV Всероссийской научной конференции с международным участием. – Казань: Издательство федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2023. – С. 183-188.

36. Востокова, Ю.И. Психолого-акмеологическая модель профессионального самосознания / Ю.И. Востокова. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 77-79.

37. Востокова, Ю.И. Рефлексивно-проектировочный ресурс личностно-профессионального развития педагогов-психологов: психологическое содержание и условия актуализации / Ю.И. Востокова. – Текст: непосредственный // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 2. – С. 94-112.

38. Востокова, Ю.И. Технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития педагога-психолога / Ю.И. Востокова. – Текст: непосредственный // Мир психологии. – 2023. – № 2 (113). – С. 85-94.

39. Востокова, Ю.И. Условия развития профессионального самосознания студентов заочной формы обучения в вузе / Ю.И. Востокова. – Текст: непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 1-2. – С. 21-26.

40. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 432 с. – (Антология мысли). –

Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/538626> (дата обращения: 01.02.2025).

41. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с. – Текст: непосредственный.

42. Галина, З.Н. Профессиональные деформации преподавателей вуза и личностно-профессиональное развитие студентов: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Галина Зульфина Нагимьяновна. – Москва, 2011. – 207 с. – Текст: непосредственный.

43. Головаха, Е. И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Москва: Смысл, 2008. – 267 с. – Текст: непосредственный

44. Громыко, Ю.В. Теоретическое отношение к действительности в рамках проектной установки как тип личной идентичности / Ю.В. Громыко. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 15. – № 4. – С. 61-67.

45. Гуткина, Н.И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания / Н.И. Гуткина // Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. Дубровиной И.В. – Москва: Педагогика, 1987. – С. 87-95. – Текст: непосредственный.

46. Гусякова, Н.И. Психологические механизмы становления профессионального сознания будущего учителя : автореферат диссертации ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Гусякова Нина Ивановна. – Самара, 2010. – 43 с. – Текст: непосредственный.

47. Гут, Ю.Н. Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения / Ю.Н. Гут, М.К. Кабардов. – Текст : непосредственный // Научный результат. Серия: Педагогика и психология образования. – 2019. – Т. 5. – № 3. – С. 85–97.

48. Дементий, Л.И. Ресурсы, этапы и пространство самореализации личности: теоретико- эмпирическое обоснование модели / Л.И. Дементий, А.А. Маленов. – Текст: непосредственный // Южно-российский журнал социальных наук. – 2021. – Т. 22. – № 1. – С. 137-152.

49. Демьянчук, Р. В. Личностно-профессиональное развитие педагогов и его психологическое сопровождение : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Демьянчук Роман Викторович. - Санкт-Петербург, 2020. - 358 с. – Текст: непосредственный.

50. Дерябина, А. С. Исследование мотивационных объектов временной перспективы. Гендерный аспект / А. С. Дерябина. – Текст: непосредственный // Психология в России и за рубежом: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2011. – С. 43-47.

51. Доценко, Е. Л. Психология личности : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Е. Л. Доценко. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2009. – 511 с. – Текст: непосредственный.

52. Дружилов, С.А. Методологические принципы изучения индивидуального ресурса профессионального развития и профессионализма человека / С.А. Дружилов. – Текст: непосредственный // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 4 (32). – С. 33.

53. Дружилов, С.А. Эффективность деятельности и индивидуальный ресурс профессионального развития / С.А. Дружилов. – Текст: непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 4. – С. 161-164.

54. Дубровина, И.В. Психологическая служба на пути своего развития / И.В. Дубровина. – Текст : электронный // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Том 21. – № 1. – С. 14–26.

55. Егоренко, Т.А. Рефлексия как компонент профессионального становления будущего психолога образования на этапе обучения в вузе / Т.А. Егоренко. – Текст: непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 1 (46). – С. 196-201.

56. Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 755 с. – Текст: непосредственный.

57. Завалишина, Д.Н. Модели профессионального развития человека / Д.Н. Завалишина – Текст: непосредственный. // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход : сборник / под редакцией В.А. Бодрова; Российская академия наук, Институт психологии. – Москва: Издательство "Институт психологии РАН", 2004. – С. 55-79.

58. Заводчиков, Д.П. Вклад научной школы психологии профессионального развития Э. Ф. Зеера в систему профессионального образования / Д.П. Заводчиков, А.А. Шаров. – Текст: непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1 – С. 66–74.

59. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования / Е.С. Заир-Бек. – Санкт-Петербург: Образование, 1995. – 234 с. – Текст: непосредственный.

60. Зарецкий, В.К. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач / В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 113–118.

61. Захарова, Л.Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Захарова Людмила Николаевна. – Нижний Новгород, 1997. – 463 с. – Текст: непосредственный.

62. Зеер, Э. Ф. Психологические особенности взаимосвязи прогностических способностей и саморегуляции поведения студентов / Э.Ф. Зеер, Л.Н. Степанова. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 2. – С. 46-52.

63. Зеер, Э. Ф. Психология профессиональных деструкций / Э. Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с. – Текст: непосредственный.

64. Зеер, Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-психолога: монография / Э.Ф. Зеер. – Свердловск: изд-во Урал. ун-та, 1988. – 120 с. – Текст: непосредственный.

65. Зинченко, В. П. Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко – Москва: Языки славянских культур, 2010. – 588 с. – Текст: непосредственный.

66. Зинченко, Т.П. Когнитивная и прикладная психология: монография / Т.П. Зинченко. – Москва: Московский психолого-социальный институт [МПСИ]; Воронеж : НПО "МОДЭК", 2000. – 603 с. – Текст: непосредственный.
67. Знаков, В. В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания / В.В. Знаков. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2022. – 365 с. – Текст: непосредственный.
68. Иванова, Т. Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса / Т.Ю. Иванова. – Текст: непосредственный // Психология. Журнал ВШЭ. – 2013. – №3. – С. 119-135.
69. Игнатьева, Г. А. Проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Игнатьева Галина Александровна. – Нижний Новгород, 2006. – 414 с. – Текст: непосредственный.
70. Икрин, Г. В. Особенности учебной деятельности и профессиональное развитие личности студента: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Икрин Григорий Валентинович. – Пермь, 1998. – 160 с. – Текст: непосредственный.
71. Исследование личностных ресурсов развития субъектов образования : монография / Ю. В. Варданын, Н. А. Вдовина, Ю. П. Викторова [и др.] ; под редакцией Ю. В. Варданын ; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2023. – 1 электрон. опт. диск. – Текст : электронный.
72. Карпов А.В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности / А.В. Карпов. – Москва: РАО, 2012. – 476 с.– Текст: непосредственный.
73. Карпов, А. В. Метакогнитивная регуляция информационной деятельности / А. В. Карпов. – Ярославль : Филигрань, 2023. – 743 с. – Текст: непосредственный.
74. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с. – Текст: непосредственный.

75. Карпов, А.В. Метакогнитивные детерминанты структурной организации я-концепции / А.В. Карпов. – Текст: непосредственный // Мир психологии. – 2020. – № 1 (101). – С. 195-212.
76. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А. В. Карпов, В.В. Пономарева. – Москва: «Институт психологии РАН», 2000 – 283 с. – Текст: непосредственный.
77. Карпов, А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – Москва: Институт психологии РАН, 2001. – 203 с. – Текст: непосредственный.
78. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов. – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №5 – С. 45-57.
79. Кашапов, М.М. Психология ресурсности мышления: монография / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2024. – 164 с. – Текст: непосредственный.
80. Кетриш, Е.В. Непрерывная педагогическая практика в формировании проектировочной компетенции будущих педагогов / Е.В. Кетриш. – Текст: непосредственный // Ученые записки университета Лесгафта. – 2013. – №3 (97). – С.96-101.
81. Кибальченко, И.А. Интеллектуально-личностный ресурс субъекта развития: теоретические основы / И.А. Кибальченко, Т.В. Эксакусто, О.Н. Истратова. – Таганрог: Издательство: Южный федеральный университет, 2017. – 160 с. – Текст: непосредственный.
82. Клейберг, Ю.А. Стратегирование актуального ресурса молодежи. Монография / Ю.А. Клейберг, В.В. Козлов. – Москва: РПФ «Титул»; Тверь: Издательство Академии Национального образования и науки, 2024. – 186 с. – Текст: непосредственный.
83. Климов, Е.А. Пути в профессионализм / Е.А. Климов. – Москва: Моск.психологических-соц. ин-т: Флинта, 2003. – 320 с. – Текст: непосредственный.

84. Ковалева, А.И. Самоидентичность в социологии Э. Гидденса как рефлексивный проект индивида в категориях биографии / А.И. Ковалева, Н.А. Перинская. – Текст: непосредственный // Знание. Понимание. Умение. – 2020. – №1. – С. 80-91.

85. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – Москва: «Академия», 2005. – 288 с. – Текст: непосредственный.

86. Колмакова, И.Г. Психологические особенности и условия развития полиролевого поведения учителя : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Колмакова Ирина Георгиевна. – Москва, 2008. – 187 с. – Текст: непосредственный.

87. Кочетова, А.А. Модульное проектирование культурно-образовательной среды как совместная инновационная деятельность субъектов образования: монография / А.А. Кочетова; под ред. З.И. Васильевой. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 257 с. – Текст: непосредственный.

88. Краснов, С.И. Сетевая форма инновационно-методической деятельности в контексте развития проектного самосознания педагога / С.И. Краснов, Г.С. Григоренко, Р.Г. Каменский, О.С. Таизова, М.И. Шишова. – Текст: непосредственный // Ценности и смыслы. – 2020. – №6 (70). – С.116–140.

89. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 87-91.

90. Кузина, Н.Н. Самопроектирование как компонент рефлексивной компетенции преподавателя / Н.Н. Кузина, Л.А. Димитрюк. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6 (67). – С. 139-140.

91. Кузьменкова, О.В. Содержание планирования профессионального будущего у студентов (на примере студентов педагогического вуза) /

О.В. Кузьменкова. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79-3. – С. 228-231.

92. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. – Москва: Высш. шк., 1989. – 166 с. – Текст: непосредственный.

93. Кузьмина, Н.В. Уровни педагогических способностей и проблемы социальной перцепции / Н.В. Кузьмина. – Текст: непосредственный // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – 1975. – С. 251–253.

94. Куприянова, С.А. Педагогическое проектирование как компонент качества профессиональной подготовки будущего учителя / С.А. Куприянова. – Текст: непосредственный // Культурная жизнь Юга России. – 2009. – №3. – С. 120-121.

95. Курочкина, В. Е. Рефлексивные и прогностические способности педагога как психологическое условие его профессионального развития в послевузовском образовании : автореферат диссертации ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Курочкина Валентина Евгеньевна. – Краснодар, 2008. – 26 с. – Текст: непосредственный.

96. Ладенко, И.С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И.С. Ладенко. – Текст: непосредственный // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации / отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1995. С. 8–25.

97. Лазарев, В.С. Исследование умения ставить практические проблемы / В.С. Лазарев, Л.Н. Носова. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2020. – Том 25. – № 5. – С. 71–82.

98. Ларионова, Л.И. Проблема ресурсного подхода в психолого-педагогической литературе / Л.И. Ларионова. – Текст: непосредственный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6. – № 6А. – С. 50-58.

99. Левин, В. И. Философия, логика и методология науки: Толковый словарь понятий : словарь / В. И. Левин. – Пенза: ПензГТА, 2010. – 66 с. – Текст: непосредственный.

100. Лежнина, Л. В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования: диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Лежнина Лариса Викторовна. – Москва, 2010. – 473 с. – Текст: непосредственный.

101. Леонтович, А.В. Становление субъекта собственной деятельности в научно-практическом образовании школьников : автореферат диссертации ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Леонтович Александр Владимирович. – Москва, 2017. – 58 с. – Текст: непосредственный.

102. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 303 с. – Текст: непосредственный.

103. Леонтьев, Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д.А. Леонтьев, Е. Н. Осин. – Текст: непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 110–135.

104. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал: оптика психологии / Д.А. Леонтьев. – Текст: непосредственный // Образовательная политика. – 2023. – №2(92). – С. 20-31.

105. Леонтьев, Д.А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции / Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина. – Текст: электронный // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 2 (16). – URL: <http://psystudy.ru>. (дата обращения: 24.01.2024).

106. Лепский, В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития / В. Е. Лепский. – Москва: Изд-во «Когито-Центр», 2010. – 255 с. – Текст: непосредственный.

107. Личностно-профессиональное развитие до уровня профессионализма в условиях модернизации высшего образования: монография / под ред.

А.М. Колесникова. – Севастополь : Изд-во СевГУ, 2023.– 54 с. – Текст: непосредственный.

108. Личностный дифференциал: методические рекомендации / Сост. Е.Ф. Бажин, А. М. Эткинд. – Л.: Изд-во ЛНИПНИ им. Бехтерева, 1983. – 12 с. – Текст: непосредственный.

109. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – Москва: Наука. 1980. – 278 с. – Текст: непосредственный.

110. Луков, В.А. Социальное проектирование / В.А. Луков. – Москва: Изд-во Флинта, 2003. – 240 с. – Текст: непосредственный.

111. Лучкина, Т.В. Педагогическое проектирование в вузе как направление социального проектирования / Т. В. Лучкина. – Текст: непосредственный // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – №7.- С. 49-59.

112. Лушпаева, Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга : автореферат диссертации ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Лушпаева Елена Владимировна. – Москва, 1989. – 20 с. – Текст: непосредственный.

113. Маленов, А.А. Ресурсы личности и их реализация в пространстве психологического образования : автореферат диссертации ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Маленов Александр Александрович. – Омск, 2021. – 26 с. – Текст: непосредственный.

114. Маликова, В. А. Развитие профессионального взаимодействия психолога и педагога : теория и практика : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Маликова Валентина Алексеевна. – Москва, 1999. – 331 с. – Текст: непосредственный.

115. Мандрикова, Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е.Ю. Мандрикова. – Текст: непосредственный // Психологическая диагностика. – 2010. – №2. – С.87-111.

116. Марков, В.Н. Ресурсы зоны ближайшего профессионального развития / В.Н. Марков. – Текст: непосредственный // Личность: ресурсы и потенциал. – 2023. – № 1-2 (17-18). – С. 46-55.

117. Маркова, А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с. – Текст: непосредственный.
118. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. – 308 с. – Текст: непосредственный.
119. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – Санкт-Петербург: Издат. группа «Евразия», 1997. – 430 с. – Текст: непосредственный.
120. Метаева, В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Метаева Валентина Александровна. – Екатеринбург, 2006. – 357 с. – Текст: непосредственный.
121. Миролубова, Д.О. Психолого-акмеологические особенности рефлексивного прогнозирования в деятельности управленческих кадров : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Миролубова Диана Олеговна, Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – Москва, 2002. – 24 с. – Текст: непосредственный.
122. Миронова, М. Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя / М.Н. Миронова. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 44-55
123. Митин, Г.В. Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция / Г. В. Митин, Л.М. Митина, Ю.И. Востокова. – Текст: непосредственный // Психология и право. – 2023. – № 2. – С.183-205.
124. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1997. – №4 – С. 28-38.
125. Митина, Л. М. Психологические ресурсы и смысло-жизненные ориентации в альтернативных моделях профессионализации педагогов / Л. М. Митина. – Текст: непосредственный // Вестник Государственного

университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2024. – № 2. – С. 22-39.

126. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. – 376 с. – Текст: непосредственный.

127. Митина, Л. М. Психология профессионально-карьерного развития личности / Л.М. Митина. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2019. – 396 с. – Текст: непосредственный.

128. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.. – Текст: непосредственный.

129. Митина, Л. М. Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов: монография / Л.М. Митина, С.О. Щелина. – Москва: Психологический институт РАО, 2021. – 312 с. – Текст: непосредственный.

130. Митина, Л.М. Актуализация рефлексивного ресурса личностно-профессионального развития студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» / Л.М. Митина, Ю.И. Востокова. – Текст: непосредственный // Проблемы современного образования. – 2023. – №6. – С. 64–79.

131. Митина, Л.М. Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности / Л. М. Митина. – Текст: непосредственный // Теоретическая и Экспериментальная Психология. – 2022. – № 3. – С.143-162.

132. Митина, Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски / Л.М. Митина. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – 456 с. – Текст: непосредственный.

133. Митина, Л.М. Психологический ресурс «рефлексивное проектирование» личностно-профессионального развития будущих педагогов:

концепция, технология, программы: монография / Л.М. Митина, Ю.И. Востокова. – Москва: ФНЦ ПМИ, 2025. – 122 с. – Текст: электронный.

134. Митина, Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Л.М. Митина. – Москва: Психологический институт РАО, 2010. – 385 с. – Текст: непосредственный.

135. Митина, Л.М. Ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития педагога: научное обоснование и технологические решения / Л.М. Митина. – Текст: непосредственный // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 2. – С. 13-33.

136. Митина, Л.М. Учитель будущего: ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития / Л.М. Митина. – Текст: непосредственный // Мир психологии. – 2023. – №2 (113). – С.9-21.

137. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / В.И. Моросанова. – Текст: непосредственный // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 1. – С.4-37.

138. Москаленко, О.В. Условия формирования эффективного профессионального самосознания личности руководителей образовательных учреждений / О.В. Москаленко; Междунар. Акад. акмеол. наук. – Астрахань: Изд-во "Центр полиграфии по распространению науч.-техн., экон. и экол. документации, 1998. – 66 с. – Текст: непосредственный.

139. Мураталиева, Т.Р. Рефлексия в профессиональном становлении будущего психолога / Т.Р. Мураталиева, Н.Х. Жолдошева, А.О. Кочкоров. – Текст: непосредственный // Наука и инновационные технологии. – 2021. – № 3 (20). – С. 162-167.

140. Нарциссова, С.Ю. Процесс мышления / С.Ю. Нарциссова, В.П. Сиротин, Т.Л. Шкляр. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Эдитус», 2023. – 218 с. – Текст: непосредственный.

141. Наумов, А.В. Саморефлексия как детерминанта психологического благополучия личности студентов-психологов / А.В. Наумов. – Текст: непосредственный // *Universum: психология и образование*. – 2022. – № 2 (92). – С. 16-20.

142. Научные подходы в современной отечественной психологии / А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко [и др.]; отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. – 759 с. – Текст: непосредственный.

143. Ничипоренко, Н.П. Прогностическая компетентность в системе личностных свойств / Н.П. Ничипоренко. – Текст: непосредственный // *Вопросы психологии*. – 2007. – № 2. – С. 123-130.

144. Нюдюрмагомедов, А.Н. Потенциал рефлексии в развитии умений самоорганизации преподавателей и студентов / А.Н. Нюдюрмагомедов, Л.А. Абдурагимова, Н.Г. Ибрагимов. – Текст: непосредственный // *Казанский педагогический журнал*. – 2020. – №6 (143). – С. 104-111.

145. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под редакцией Д.А. Леонтьева / Ж. Нюттен. – Москва: Смысл, 2004. – 608 с. – Текст: непосредственный

146. Одинцова, М.А. Психологические ресурсы личности при переживании жизненных ситуаций разной степени неопределенности / М.А. Одинцова, Д.В. Лубовский, Е.И. Кузьмина. – Текст: непосредственный // *Социальная психология и общество*. – 2023. – Том 14. – № 4. – С. 156–177.

147. Орел, А.А. Психологические ресурсы самореализации личности в пространстве профессионального бытия : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Орел Алевтина Андреевна. – Краснодар, 2011. – 167 с. – Текст: непосредственный.

148. Орлов, Ю. М. Восхождение к индивидуальности: Кн.для учителя / Ю.М. Орлов. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с. – Текст: непосредственный.

149. Осипова, Т. П. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов / Т.П. Осипова. – Текст:

непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – № 1. – С. 163–166.

150. Отт, Н. Г. Влияние рефлексии на формирование субъектности будущих учителей в образовательном процессе вуза : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Отт Наталья Гарриевна. – Тамбов, 2010. – 216 с. – Текст: непосредственный.

151. Павлова, Е.В. Роль самопроектирования в обеспечении вовлеченности молодежи в пространство жизнеосуществления / Е.В. Павлова, С.В. Смирнова, Ю.В. Бадалян. – Текст: непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 2. – С. 81–89.

152. Панов, В.И. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография / В.И. Панов, Э.В. Патраков. – Москва: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. – 199 с. – Текст: непосредственный.

153. Панов, В.И. Экопсихологическая концептуализация психологических ресурсов в системе «человек – среда (внутренняя, внешняя)» / В.И. Панов. – Текст: непосредственный // Человек. – 2024. – №5. – С. 13-28.

154. Перелыгина, И.В. Психологические условия становления ценностно-смысловых установок студентов в процессе самопроектирования жизненной позиции : автореферат диссертации ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Перелыгина Ирина Владимировна. – Москва, 2008. – 23 с. – Текст: непосредственный.

155. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков [и др.] ; под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой; Рос. гос. проф.-педагогических ун-т. Екатеринбург, 2021. 120 с. – Текст: непосредственный.

156. Петрова, В. Н. Образ будущего как предиктор профессионального развития : автореферат диссертации ... доктора психологических наук: 19.00.13 / Петрова Валерия Николаевна. – Томск, 2019. – 32 с. – Текст: непосредственный.

157. Пиняева, С.Е. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости / С.Е. Пиняева, И.В. Андреев. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1998. – №2. – С. 3-10.

158. Поваренков, Ю. П. Профессиональное становление личности : диссертация ...доктора психологических наук: 19.00.07 / Юрий Павлович Поваренков. – Ярославль, 1999. – 359 с. – Текст: непосредственный.

159. Поваренков, Ю.П. Соотношение полицикличности и моноцикличности профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №5. – С. 205-210.

160. Поваренков, Ю.П. Структурно-уровневый подход к периодизации профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №6. – С. 212-219.

161. Пономарева, В.В. Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологического исследования управленческой деятельности : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01, 19.00.05 / Пономарева Валерия Владимировна. – Ярославль, 1999. – 188 с. – Текст: непосредственный.

162. Попов, М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке : Сост. по лучшим источникам М. Попов. – 3-е изд., [доп. и испр.]. – Москва : т-во И.Д. Сытина, 1907. – 458 с. – Текст: непосредственный.

163. Почтарева, Е.Ю. Самодетерминация как психологический ресурс личностно-профессионального развития педагога / Е.Ю. Почтарева, Н.Н. Васягина. – Текст: непосредственный. // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – 2021. – №3. – С. 351-362.

164. Протасова, Н. И. Развитие самопонимания юношей и девушек в процессе профессиональной подготовки будущих учителей : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Протасова Наталья Ивановна. – Астрахань, 1999. – 196 с. – Текст: непосредственный.

165. Профессионально-личностное развитие будущего учителя в условиях цифровизации образования: коллективная монография / Е.Н. Герасимова [и др.]. – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2023. – 166 с. – Текст: непосредственный.

166. Прохоров, А.О. Влияние рефлексии на операциональные средства саморегуляции психических состояний студентов / А.О. Прохоров, А.В. Чернов, М.Г. Юсупов. – Текст: непосредственный // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2022. – Вып. 5 (45). – С. 190–201.

167. Прохоров, А.О. Рефлексивная регуляция психических состояний / А.О. Прохоров, А.В. Чернов. – Москва: Институт психологии РАН, 2019. – 191 с. – Текст: непосредственный.

168. Психологическая теория и практика реализации преемственности в личностно-профессиональном развитии субъектов непрерывного образования (школа – колледж – вуз): коллективная монография / Л.М. Митина, О.А. Анисимова, Ю.И. Востокова [и др.] ; под ред. Л.М. Митиной. – Москва: ФНЦ ПМИ, 2024. – 251 с. – Текст: электронный.

169. Психологические ресурсы студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе : монография / И. В. Фокина, Н. В. Носова, О. К. Соколовская [и др.] ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Вологодский государственный университет. – Вологда : ВоГУ, 2016. – 111 с. – Текст: непосредственный.

170. Психологический словарь / Под общ. ред Р. С. Немова. – Москва: ВЛАДОС, 2007. – 559 с. – Текст: непосредственный.

171. Пьянкова, Г. С. Развитие профессиональной рефлексии : учеб. пособие / Г. С. Пьянкова. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2009. – 27 с. – Текст: непосредственный.

172. Ральникова, И.А. Рефлексивное автопроектирование как технология самоорганизации в контексте становления и преобразования жизненных перспектив личности / И.А. Ральникова. – Текст: непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 33. – С. 104-107.

173. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 351 с. – Текст: непосредственный.

174. Регуш, Л.А. Методика изучения способности к речемыслительному прогнозированию / Л.А. Регуш // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2022. – Т.2 (Методическое приложение). MET 101. – URL: <http://met.emissia.org/offline/2022/met101.htm> (дата обращения: 07.07.2025). – Текст: электронный.

175. Редько, Л. Л. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза: монография / Л.Л. Редько, А.В. Шумакова, В.Г. Веселова. – Ставрополь : Ставропольский гос. педагогических ин-т, 2010. – 281 с. – Текст: непосредственный.

176. Ресурсы жизнеспособности и стрессоустойчивости современного человека. Психологические, психофизиологические, нейробиологические, педагогические аспекты: коллективная монография / Е. А. Рыльская, В. А. Мазилев, В. Э. Цейликма [и др.]; под ред. Е.А. Рыльской. – Челябинск: Полиграф-Мастер, 2021. – 512 с. – Текст: непосредственный.

177. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта: коллективная монография / Под ред. В. В. Знакова [и др.]. – Краснодар: КубГУ, 2010. – 194 с. – Текст: непосредственный.

178. Рогов, Е.И. Психология становления профессионализма (в социоэкономических профессиях): монография / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. – 340 с. – Текст: непосредственный.

179. Роджерс, К. Р. Клиент-центрированная терапия / К.Р. Роджерс. – Москва: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с. – Текст: непосредственный.

180. Росина, Н. Л. Интегративная психологическая система формирования профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Росина Наталья Леонидовна. – Киров, 2012. – 387 с. – Текст: непосредственный.

181. Российский энциклопедический словарь : [В 2 кн.] / Гл. ред. А.М. Прохоров. – Москва : Большая рос. энцикл., 2000. – Кн. 2: Н – Я. – 2000. – 2015 с. – Текст: непосредственный.
182. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Наука, 2012. – 224 с. – Текст: непосредственный.
183. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С.106-112.
184. Рубинштейн, С.Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса / С.Л. Рубинштейн – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 8-24.
185. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: (практическое руководство) / С.Я Рубинштейн. – Москва: Медицина, 1970. – 214 с. – Текст: непосредственный.
186. Рубцов, В.В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л. С. Выготский vs Ж. Пиаже / В.В. Рубцов. – Текст: непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 3. – С. 5–14.
187. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды / В.В. Рубцов. – Москва, Воронеж : Институт практической психологии, НПО "МОДЭК", 1996. – 381 с. – Текст: непосредственный.
188. Рубцов, В.В. Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей: интервью (беседу вел В. Т. Кудрявцев) / В.В. Рубцов. – Текст: непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14. – № 4. – С. 106–121.
189. Рубцов, В.В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет / В.В. Рубцов, Е.И. Исаев, А.В. Конокотин. – Текст: непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2022. – Том 18. – № 1. – С. 28–40.

190. Румянцева, Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре: учеб. пособие / Т.В. Румянцева. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 166 с. – Текст: непосредственный.

191. Рябцев, В. К. Развитие рефлексивных способностей в процессе профессионализации средствами организационно-деятельностной игры : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Рябцев Владимир Константинович. – Москва, 1995. – 187 с. – Текст: непосредственный.

192. Рябцев, В.К. Рефлексивное сознание педагога как способ управления профессиональной деятельностью / В.К. Рябцев, С.М. Зверев, В.В. Ряшина. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 223-229.

193. Сазонова, О. С. Формирование рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки педагогов-психологов : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Сазонова, Ольга Сергеевна. – Чебоксары, 2006. – 22 с. – Текст: непосредственный.

194. Самсоненко, Л.С. Содержательные особенности развития прогностических способностей у студентов-психологов / Л.С. Самсоненко. – Текст: непосредственный // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – №2. – С. 94-107.

195. Сафин, В. Ф. Психология самоопределения и самооценки личности / В. Ф. Сафин, И. Н. Нурлыгаянов; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Башкирский гос. педагогических ун-т им. М. Акмуллы. – Уфа: Вагант, 2008. – 187 с. – Текст: непосредственный.

196. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2024625091 Российская Федерация. Ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития педагогов : № 2024624979 : заявл. 06.11.2024 : опубл. 12.11.2024 / Митина Л. М., Востокова Ю. И., Митин Г. В. ; заявитель федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований».

197. Семенов, И.Н. Системодетальностная методология и рефлексивная психология мышления / И.Н. Семенов. – Москва: Институт развития им. Г. П. Щедровицкого, 2014. – 280 с. – Текст: непосредственный.

198. Семенов, И.Н. Философско-психологические аспекты рефлексивно педагогического развития человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования / И.Н. Семенов, И.С. Гришин. – Текст: непосредственный // Мир психологии. – 2021. – № 1-2 (105). – С. 20-33.

199. Сидоришин, Ф. А. Психологические инициации как средство повышения эффективности межличностного общения и рефлексии у подростков во временных объединениях : На материале работы психолога в летних лагерях отдыха : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Сидоришин, Федор Анатольевич. – Москва, 1998. – 195 с. Текст: непосредственный.

200. Сизикова, Т. Э. Рефлексивное психологическое консультирование : монография / Т. Э. Сизикова ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. педагогических ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2016. – 203 с. – Текст: непосредственный.

201. Слостёнин / В.А. Слостенин. – Москва: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с. – Текст: непосредственный.

202. Слободчиков, В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – Текст: непосредственный.

203. Слободчиков, В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания / В.И. Слободчиков. – Текст: непосредственный // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии и дифференциальной психологии: сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – Москва: НИИОП, 1979. – С. 15-20.

204. Словарь Л.С. Выготского / Е. Н. Высоцкая [и др.] ; под ред. А. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2004. – 118 с. – Текст: непосредственный.

205. Смирнова, П.В. Атрибуция успехов и неудач как ресурс проектирования профессионально-личностного развития студентов / П.В. Смирнова, О.В. Цаплина. – Текст: непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 2. – С. 55–62.

206. Соловьев, В. Ю. Психологические условия личностно-профессионального развития специалистов профессий социотехнического типа : автореферат диссертации. ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Соловьев Владислав Юрьевич. – Москва, 2011. – 27 с. – Текст: непосредственный.

207. Сомова, Н.Л. Диагностика способности к прогнозированию : Методика и ее стандартизация : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Сомова Наталья Леонтьевна. – Санкт-Петербург, 2002. – 185 с. – Текст: непосредственный.

208. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

209. Степанова, Л.Н. Прогнозирование индивидуальных профессионально-ориентированных траекторий развития личности студентов: на примере студентов гуманитарных факультетов: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Степанова Любовь Николаевна. – Казань, 2022. – 25 с. – Текст: непосредственный.

210. Степанова, Л.Н. Психологические особенности развития личности студентов как предиктор их преадаптации к профессиональному будущему / Л.Н. Степанова. – Текст: непосредственный // Психология. Психофизиология. – 2021. – Т. 14. – № 2. – С. 55-65.

211. Столин, В. В. Опросник самоотношения / В.В. Столин, С.Р. Пантеев. – Текст: непосредственный // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы / под ред. А.А. Бодалева, И.М. Карпинской, С.Р. Пантеева, В.В. Столина. – Москва: МГУ, 1988. – С. 123-130.

212. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – Москва: Изд-во Московского Университета, 1983. – 284 с. – Текст: непосредственный.

213. Сыманюк, Э.Э. Психология профессионально-образовательного пространства личности / Э.Э. Сыманюк, М.Г. Синякова. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 48–49.

214. Темнова, Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.13 / Темнова Лариса Витальевна. – Москва, 2001. – 325 с. – Текст: непосредственный.

215. Толочек, В.А. Социальная успешность человека: внесубъектные и интерсубъектные ресурсы / В.А. Толочек. – Текст: непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – № 2. – С. 115-123.

216. Толочек, В.А. Социальные дополняющие диады и ресурсы успешности субъекта / В.А. Толочек. – Текст: непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2022. – Т. 11. – №2 (42). – С. 120–132.

217. Толочек, В.А. Условия социальной среды, ресурсы и социальная успешность субъектов: открытые вопросы / В.А. Толочек. – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – 2022. – Т.43. – №4. – С. 36-47.

218. Тютюкова, И.А. Педагогический тезаурус: учебное справочное пособие / И.А. Тютюкова. – Москва: В. Секачев, 2016. – 160 с. – Текст: непосредственный.

219. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024) – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.07.2025) – Текст: электронный.

220. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. – Москва: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с. – Текст: непосредственный.

221. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : Учеб. пособие для студентов вузов / Н. П. Фетискин,

В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 488 с. – Текст: непосредственный.

222. Фомина, А.Н. Психологические ресурсы человека: возрастной аспект / А.Н. Фомина. – Москва: Изд-во "Прометей", 2021. – 296 с. – Текст: непосредственный.

223. Фонарев, А. Р. Психология личностного становления педагога-профессионала: автореферат диссертации... доктора психологических наук: 19.00.13 / Фонарев Александр Ратмирович. – Москва, 2007. – 46 с. – Текст: непосредственный.

224. Фризен, М. А. Рефлексивность как ресурс проектирования саморазвития / М.А. Фризен. – Текст: непосредственный // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – №7 (51). – С. 422-440.

225. Фризен, М.А. Личностный потенциал лиц, осуществляющих управленческую деятельность / М.А. Фризен, Е.А. Водинчар. – Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2017. – 198 с. – Текст: непосредственный.

226. Фризен, М.А. Рефлексивность в структуре психологической готовности к саморазвитию личности в период поздней юности / М.А. Фризен. – Текст: непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2017. – № 3 (71). – С. 153-160.

227. Хазова, С. А. Ресурсы субъекта: теория и практика исследования / С.А. Хазова, Е.А. Дорьева. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. – 230 с. – Текст: непосредственный.

228. Хазова, С.А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.13 / Хазова Светлана Абдурахмановна. – Москва, 2014. – 540 с. – Текст: непосредственный.

229. Хазова, С.А. Ресурсный подход в психологии / С.А. Хазова. – Текст: непосредственный // Научные подходы в современной отечественной психологии / под. ред. А.Л. Журавлева и др. – Москва: Институт психологии РАН, 2023. – С. 377-390.

230. Ханина, Ю.Ю. Изучение взаимосвязи рефлексивности и личностного потенциала молодежи / Ю.Ю. Ханина, Г.П. Звездина, Н.Н. Хачатурян – Текст: непосредственный // International Journal of Medicine and Psychology. – 2024. – Т. 7. – № 1. – С. 258-265.

231. Холмогорова, А.Б. Методика исследования нарушений рефлексивной регуляции мышления на материале определения понятий / А.Б. Холмогорова. – Текст: непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1983. – № 36. – С. 64-69.

232. Холодная, М.А. Светлые и темные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления / М.А. Холодная. – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – 2022. – Т. 43. – № 4. – С. 15-26.

233. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с. – Текст: непосредственный.

234. Чеботарев, С.С. Мотивационные ресурсы профессионально-личностного развития практического психолога в процессе обучения в вузе : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Чеботарев Сергей Сергеевич. – Курск, 2002. – 196 с. – Текст: непосредственный.

235. Чемякина, А.В. Структурные закономерности рефлексивной детерминации управленческой деятельности в образовательном пространстве / А.В. Чемякина, Ю.М. Перевозкина, А.В. Карпов, А.А. Карпов. – Текст: непосредственный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8. – № 5. – С. 209-228.

236. Чернявская, В.С. Формирование рефлексивно-проектной компетенции бакалавров информационно-технологического направления / В.С. Чернявская, Н.Л. Слугина, А.Б. Мартыненко, А.И. Чередниченко. – Владивосток: ВГУЭС, 2015. – 180 с. – Текст: непосредственный.

237. Чернявская, В.С. Экспериментальная программа по развитию рефлексии и самопонимания при подготовке будущих бакалавров направления подготовки "сервис" профиля 43.03.01 имиджмейкерские услуги / В.С. Чернявская, Е.П. Серова. – Текст: непосредственный // Территория новых возможностей.

Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2021. – Т. 13. – № 2. – С. 147-156.

238. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – Москва: Наука, 1977. – 126 с – Текст: непосредственный.

239. Шорина, А. В. Формирование рефлексивных умений у будущих бакалавров психологии: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук : 5.8.7 / Шорина Анна Викторовна. – Москва, 2021. – 26 с. – Текст: непосредственный.

240. Шульга, Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенезе : монография / Т.И. Шульга, А. В. Быков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Государственный университет просвещения, 2024. – 232 с. – Текст: непосредственный.

241. Щедровицкий, Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – Текст: непосредственный // Исследование речемыслительной деятельности. – 1973. – С. 477–480.

242. Щедровицкий, Г.П. Рефлексия и ее проблемы / Г.П. Щедровицкий. – Текст: непосредственный // Рефлексивные процессы и управление: Международный научно-практический междисциплинарный журнал. – 2001. – № 1. – С. 47–54.

243. Щелина, С.О. Совладающее поведение как ресурс личностно-профессионального развития студентов-психологов (бакалавриата и специалитета): диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Щелина Светлана Олеговна. – Москва, 2020. – 212 с. – Текст: непосредственный.

244. Энциклопедия социологии / Сост. А. Антинази, 2009. – URL: [http://www.sociology.niv.ru /doc/encyclopedia/socio/index.htm](http://www.sociology.niv.ru/doc/encyclopedia/socio/index.htm) (дата обращения: 12.09.2024). – Текст: электронный.

245. Яньшин, П.В. Практикум по клинической психологии: Методы исследования личности / П.В. Яньшин, – Санкт-Петербург: Питер: Питер-принт, 2004. – 331 с. – Текст: непосредственный.

246. Block, R.A. The Psychology of Time: A View Backward and Forward /

R.A. Block, P.A. Hancoc. – Text direct // *American Journal of Psychology*. – 2012. – Vol. 125 (3). – Pp. 267-274.

247. Colombo, E. Becoming individuals: processes of individualization and reflexivity / E. Colombo. – Text direct // *Educação e Pesquisa*. – 2023. – Vol. 49 (1). – P. e270106.

248. Fasbender, U. Is the future still open? The mediating role of occupational future time perspective in the effects of career adaptability and aging experience on late career planning / U. Fasbender. – Text direct // *Journal of Vocational Behavior*. – 2019. – Vol. 111. – Pp. 24-38.

249. Feather, N.T. Structure and Purpose In the Use of Time / N.T. Feather, M.J. Bond. – Text direct // *Psychology of Future Orientation* / Z. Zaleski (ed.). – Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994. – Pp. 121-140.

250. Göbel, K. Collegial Video-Based Reflection on Teaching in Teacher Education – Reflection Processes and Levels of Reflection Quality / K. Göbel, L. Rothe, M.C. Schwark. – Text direct // *Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education* / M.E. Auer, U.R. Cukierman, E.V. Vidal, E.T. Caro (ed.). – 2024. – Pp. 155-165.

251. Havighurst, R.J. Human Development and Education / R.J. Havighurst. – N.Y.: Longmans, Green, 1953. – 338 p. – Text direct.

252. Hobfoll, S. Conservation of resource caravans and engaged settings / S. Hobfoll. – Text direct // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. – 2011. – Vol. 84. – Pp. 116–122.

253. Holland, Y.L. Explorations of A Theory of Vocational Choice Part I: Vocational Images and Choice / Y.L. Holland. – Text direct // *Vocational Guidance Quarterly*. – 1968. – Vol. 11(4). – Pp. 232–239.

254. Hunecke, M. Psychological resources for sustainable lifestyles / M. Hunecke // *Psychology of Sustainability* / O. Parodi, K. Tamm (ed.). – London: Routledge. – 2018. – Pp. 47-114. – Text direct.

255. Ide, Y. Challenging perspectives: Reflexivity as a critical approach to qualitative social work research / Y. Ide, L. Beddoe. – Text direct // Qualitative Social Wor. – 2023. – Vol. 23. – No. 4. – Pp. 725-740.

256. Juma, A.A. Self-reflection in teaching: A comprehensive guide to empowering educators and enhancing student learning / A.A. Juma. – Text direct // International Journal of Science and Research Archive. – 2024. – Vol. 12(1). – P. 2835-2844.

257. Karpov, A. V. The structure of reflection as the basis of the procedural organization of consciousness / A.V. Karpov – Text direct // Psychology in Russia: State of the Art. – 2015. – Vol. 8. – No. 3. – Pp. 17–27.

258. Kauffman, D.F. Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue / D.F. Kauffman, J. Husman. – Text direct // Educational Psychology Review. – 2014. – Vol. 16 (1). – Pp. 1–7.

259. Kelly, C.M. The relationship between leisure activities and psychological resources that support a sustainable career: The role of leisure seriousness and work-leisure similarity / C.M. Kelly, K. Strauss, J. Arnold, C. Stride. – Text direct // Journal of Vocational Behavior. – 2020. – Vol. 117. – Pp. 103340.

260. Kuhn, M.H. Major Trends in symbolic interaction theory in the past twenty-five years / M.H. Kuhn. – Text direct // The Sociological Quarterly. – 1964. – Vol. 5(1). – Pp. 61–84.

261. Kuhn, M. H. An empirical investigation of selfattitudes / M.H. Kuhn, T.S. McPartland. – Text direct // American Sociological Review. – 1954. – Vol. 19. – № 1. – Pp. 68–76.

262. Lazard, L. Doing reflexivity in psychological research: What's the point? What's the practice? / L. Lazard, J. McAvoy. – Text direct // Qualitative Research in Psychology. – 2020. – Vol. 17. – Pp. 159 - 177.

263. Mitina, L. M. Psychological analysis of promising research on the resource-prognostic determination of personal and professional development of a teacher / L. M. Mitina, G. V. Mitin, Yu. I. Vostokova. – Text electronic // Perspektivy nauki i

obrazovanja – Perspectives of Science and Education. – 2024. – No. 70 (4). – Pp. 533–543.

264. Nuttin J. Motivation et Perspective d'Avenir / Nuttin J. – Louvain: Presses Universitaire de Louvain, 1980. – 288 p. – Text direct.

265. Oyserman, D. Possible selves as roadmaps / D. Oyserman, D. Bybee, K. Terry, T. Hart-Johnson. – Text direct // Journal of Research in Personality. – 2004. – Vol. 38. – № 1. – Pp. 130–149.

266. Rahimi, H. Are teachers with better quality of work life more innovative? The mediating roles of psychological empowerment and teaching mindsets / H. Rahimi, S.Y. Hejazi, N.M. Lou, M. Heidarzadeh. – Text direct // Acta Psychologica. – 2024. – Vol. 247. – Pp. 104315.

267. Sokhlikova, V. Divergence of the self-assessment and level of aspirations as important variable of the successful performance at competitions / V. Sokhlikova, E. Romanina. – Text direct // Спортивный психолог. – 2018. – № 4 (51). – С. 8-11.

268. Stingl, V. Imagining futures: Cognitive processes of desirable or undesirable project prospectations / V. Stingl, J. Geraldi. – Text direct // Technological Forecasting and Social Change. – 2023. – Vol. 194. – Pp. 122701.

269. Super, D.E. Career development: self-concept theory / D.E. Super. – N. Y.: College Entrance Examination Board, 1963. – 95 p. – Text direct.

270. Super, D.E. Vocational development: a framework of research / D.E. Super. – N.Y.: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1957. – 391 p. – Text direct.

271. Tzotzou, M.D. Reflection as an INSET tool for teachers' professional development in the 21st century: a quantitative study / M.D. Tzotzou, M. Poulou, T. Karalis, A.A. Ifanti. – Text direct // European Journal of Education Studies. – 2024. – Vol. 11(8). – Pp. 165-183.

272. Verlaine, E. Applied Reflexivity for Knowledge, Innovation and Resilience - Experimental Research Findings / E. Verlaine. – Text direct // International Journal of Arts, Humanities & Social Science. – 2022. – Vol. 3. – No. 10. – Pp. 1-20.

273. Verlaine, E. Discovering How to Do Reflexivity and Self-Reflexivity. A Longitudinal Empirical Research Findings / E. Verlaine. – Text direct // *Advances in Social Sciences Research Journal*. – 2022. – Vol. 9. – No. 8. – Pp. 371-394.

274. Voltmer, K. Promoting subjective well-being and a sustainable lifestyle in children and youth by strengthening their personal psychological resources / K. Voltmer, M. Salisch. – Text direct // *Sustainability*. – 2023. – No. 16(1). – P.134.

275. Walsh, R. Revisiting reflexivity / R. Walsh. – Text direct // *The Humanistic Psychologist*. – 2025. – Vol. 53(2). – Pp. 197–205.

276. Wang, J. The developmental trajectory of college students' psychological flexibility: Based on latent growth model / J. Wang, S. Fang. – Text direct // *Journal of Contextual Behavioral Science*. – 2024. – Vol. 32. – P. 100765.

277. Zhai, N. Can reflective interventions improve students' academic achievement? A meta-analysis / N. Zhai, Y. Huang, X. Ma, J. Chen. – Text direct // *Thinking Skills and Creativity*. – 2023. – Vol. 49. – P. 101373.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Факторная структура переменных, характеризующих рефлексивное проектирование студентов педагогов-психологов

Методика	Шкалы	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Опросник самоотношения	Глобальное_самоотношение	,843*	,063	-,196	,144	,037
	Самоинтерес	,076	-,043	,050	,044	,710*
	Саморуководство	,788*	,128	,132	-,056	,119
	Самопринятие	,770*	,069	,292	,098	,237
	Аутосимпатия	,752*	-,046	,108	,210	-,003
	Самообвинение	-,722*	,015	-,121	-,051	,384
	Самопонимание	,714*	,015	-,069	-,103	-,056
	Самоуважение	,578*	,020	,278	,099	,438
Опросник самоорганизации деятельности (ОСД)	Общий показатель самоорганизации	-,047	,919*	,048	-,087	-,104
	Целеустремленность	-,039	,838*	,001	,118	-,120
	Настойчивость	,158	,733*	,304	,135	,070
	Нацеленность на настоящее	,060	,663*	-,098	-,092	,051
	Самоорганизация	-,016	,525*	,507	-,059	,011
	Планомерность	,125	,452	,146	-,026	-,582*
	Фиксация	-,095	-,122	-,768*	,118	,175
Опросник рефлексив ности	Рефлексивность	,084	,375*	,217	,113	-,287
Личностный дифференциал	Сила	,042	-,069	,735*	,018	-,041
	Активность	-,082	-,061	,265	,110	-,395*
Исследование самооценки Т. Дембо — С.Я. Рубинштейн	Уровень притязаний	-,059	,079	,028	,805*	-,123
	Самооценка	,159	,003	-,035	,775*	,108
	Профессиональный уровень притязаний	,101	-,157	,270	,726*	,176
	Профессиональная самооценка	,065	,089	-,232	,703*	-,177
Уровень субъекти вного контроля	Общая интернальность	,194	,268	,747*	,075	,023

Методика	Шкалы	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Доля объясняемой дисперсии, %		20,899	15,117	10,051	8,511	6,330

*Примечание. Жирным шрифтом выделены значимые коэффициенты корреляции; * – уровень значимости $p \leq 0,05$*

Приложение 2

**Корреляционная матрица показателей рефлексивно-проектировочного
ресурса и личностно-профессионального развития**

	Направленность	Компетентность	Гибкость	Самосознание
Фактор 1	0,041	0,047	0,203**	-0,001
Фактор 2	0,110	0,195**	0,201**	0,058
Фактор 3	0,483**	0,385**	0,481**	0,492**
Фактор 4	0,000	-0,081	-0,153**	0,030
Фактор 5	-0,034	-0,230**	-0,011	-0,253**

*Примечание: ** различия значимы, $p \leq 0,01$*

План программы тренинга
II стадии технологии «Осознание»

Встречи	Содержание основной части тренинга
1	Знакомство, принятие правил группы. «Мозговой штурм» с последующей групповой дискуссией «Что дает современному человеку знание психологии?».
2	Модуль 1. Методика «Сигналитический опросник Гекса», дискуссия. Модуль 2. Экспресс-кейсы «А как бы ответил психолог?...» Модуль 3. «Профессиограмма».
3	Модуль 1. Тест «Самооценка». Упражнение «Позиция». Модуль 2. Упражнение «Мерч: для меня и для другого». Модуль 3. Упражнение «Позиция на равных».
4	Модуль 1. Притча «Орёл, которому сказали, что он степная курица», «Декларация самооценности» (В. Сатир). Модуль 2. Упражнение «Персонаж» Модуль 3. Методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича в адаптации Д.А. Леонтьева, дискуссия.
5	Модуль 1. Упражнение «Осознание сильных и слабых сторон личности» (В.Г. Маралов, модификация) Модуль 2. Ситуационно-ролевая игра «Перемена». Модуль 3. Тест Томаса-Килманна, ТКІ, дискуссия.
6	Модуль 1. Экспресс-диагностика «Моторная проба Шварцландера», упражнение «Как здорово мне это удастся». Модуль 2. Ситуационно-ролевая игра «Совещание». Модуль 3. Упражнение «Перекрестный допрос» (Г.В. Резапкина, модификация).
7	Модуль 1. «Окно Джохари», модификация. Модуль 2. Ситуационно-ролевая игра «Родительское собрание». Модуль 3. Методика «Направленность личности в общении» (С. Л. Братченко, модификация).
8	Модуль 1. Эгограмма. Модуль 2. Трансакции «Взрослый. Родитель. Ребенок». Модуль 3. Эгограмма психолога.

9	Модуль 1.Проективный рисунок «Мой кабинет психолога». Синквейны «Я-профессионал». Модуль 2. Упражнение «Смысл слов». Модуль 3. Упражнение «Профессиональные стереотипы и установки»
10 Д	Модуль 1. «Я могу...Я смогу...». Модуль 2. Синквейны «Профессиональное взаимодействие» Модуль 3. Рефлексивное эссе «Профессия «Педагог-психолог»
11 Д	Модуль 1. Упражнения «Телесная карта чувств», «Модальности: хочу, могу, чувствую, думаю». Модуль 2. Упражнение «В чужих ботинках». Модуль 3. Синквейны «Профессиональная деятельность».
12 Д	Итоговая рефлексия «Чему я научился?» «Домашнее задание»: конфликт личного и профессионального.

Примечания: Модуль 1 - Модуль «Я-профессионал». Модуль 2 - Модуль «Профессиональное взаимодействие». Модуль 3 - Модуль «Профессиональная деятельность». Д – дистанционная форма проведения.

План программы тренинга
III стадии технологии «Переоценка»

Встречи	Содержание основной части тренинга
1	Модуль 1. «Герб и девиз моей будущей профессии» (И.В. Вачков, модификация) Модуль 2. Упражнение «Зеркало предвидения» Модуль 3. «Определяем приоритеты» по Г. В. Резапкиной, модификация
2	Модуль 1. Упражнение «Контраргументы». Модуль 2. Упражнение «Конфликт» Модуль 3. Упражнение «Конструктивный конфликт»
3 Д	Модуль 1. «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)» Е.А. Климова, в модификации А.А. Азбель, упражнение «Мои сильные стороны» Модуль 2. Упражнение «Это было со мной: другими глазами» Модуль 3. Упражнение «Анализ ситуаций»
4 Д	Модуль 1. Интеллект-карты «Я-профессионал» Модуль 2. Упражнение «Эффективные взаимодействия» Модуль 3. Упражнение «План действий: шаг за шагом»
5 Д	Модуль 1. Упражнение «Комплименты в профессии» по В. Г. Ромек, модификация Модуль 2. Упражнение «Интервью «Правда или ложь» Модуль 3. Упражнение «Анализ ситуаций»
6	Модуль 1. «Пустой стул» по Е. Мелибруда, модификация Модуль 2. Упражнения «Высказывания», «Если бы..., я стал бы...». Модуль 3. «С первого взгляда, или философия преуспевающих» по А. С. Пругченкову, модификация
7	Модуль 1. «Вакансии» Модуль 2. «Желаемый и отвергаемый клиент» Модуль 3. «Дискуссия в ролях друг друга» по И. В. Вачкову
8	Модуль 1. «Какой я есть и каким хотел бы быть профессионалом» Модуль 2. Упражнение «Стратегии реагирования» на основе результатов методики незаконченных предложений И.А. Бучиловой. Модуль 3. «Развитие навыков хорошего слушания других людей» по Е. Мелибруда.
9	Модуль 1. «Мои субличности» по И. В. Вачкову, модификация. Модуль 2. Упражнение «Разговор со сменой позиции» по И. В. Вачкову, модификация.

	Модуль 3. «Уверенность или ее маска» по О. П. Горбушиной, «Уверенное и неуверенное поведение» по В. Г. Маралову, модификация.
10	Модуль 1. «Циклический тест времени» Коттла Модуль 2. «Трудная профессиональная ситуация», методика «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш. Модуль 3. «Карта моего профессионального будущего»
11	Итоговая рефлексия «Премия» по А. С. Пругченкову «Домашнее задание»: конструктивное/деструктивное полисубъектное взаимодействие.

Примечания: Модуль 1 - Модуль «Я-профессионал». Модуль 2 - Модуль «Профессиональное взаимодействие». Модуль 3 - Модуль «Профессиональная деятельность». Д – дистанционная форма проведения.

План программы тренинга
IV стадии технологии «Действие»

Встречи	Содержание основной части тренинга
1	Модуль 1. Экспресс-диагностика «Способность к саморазвитию» по В.Г. Маралову; «Барьеры профессионального развития». Модуль 2. «Я умею», «АБВГДежз» по Л. М. Кролю, «Зеркальные упражнения» модификация по И. В. Вачкову и С. В. Гиппиус. Модуль 3. Работа с кейсами «Навыки психологического сопровождения». «Домашнее задание»: полустандартизированное наблюдение.
2	Модуль 1. Возможные «Я»: надежды и опасения (Н.Р. Markus, Р. Nurius, 1986 в модификации А.М. Прихожан, 2000); интеллект-карты «Я-профессионал». Модуль 2. Форсайт-метод «Что будет, если...». Модуль 3. «Ориентационные стили профессионально-деятельностного общения» (Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин); форсайт-метод «Что будет, если...». Итоговая рефлексия. Проективный рисунок «Я через 10 лет...».

Примечания: Модуль 1 - Модуль «Я-профессионал». Модуль 2 - Модуль «Профессиональное взаимодействие». Модуль 3 - Модуль «Профессиональная деятельность».