

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)**

**АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

Нижний Новгород – 2026

Диссертация выполнена на кафедре возрастной и педагогической психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», главный научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики
Митина Лариса Максимовна

Официальные оппоненты: **Кашапов Мергалис Мергалимович,**
доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», профессор кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии

Серых Анна Борисовна,
доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор,
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», профессор высшей школы образования и психологии образовательно-научный кластер «Институт образования и гуманитарных наук»

Ведущая организация: **Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»**

Защита диссертации состоится _____ в 12:00 на заседании диссертационного совета 33.2.014.03 при федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» по адресу: 603005, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, зал заседаний диссертационных советов.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке и на сайте федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». Адрес сайта: <https://ya.mininuniver.ru/r/608dc015>.

Автореферат разослан «___» _____ 2026 г.

Ученый секретарь диссертационного совета  Т.А. Серебрякова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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 (М. 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 перспективе, 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 транспективе, 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 транспективе, 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.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность изучаемой проблемы, описываются цель, объект, предмет, гипотезы и задачи исследования, методические средства их решения, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретико-методологическое обоснование исследования рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов» анализируются научные подходы к проблеме личностно-профессионального развития субъектов образования, основные направления исследований ресурсной детерминации личностно-профессионального развития, раскрываются теоретические основы рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития.

В параграфе 1.1. проанализирована проблема профессионального развития личности как в отечественных (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, В. А. Бодров,

А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, А. Р. Фонарев, В. Д. Шадриков и др.), так и в зарубежных (С. Пако, Д. Сьюпер, Дж. Холланд и др.) исследованиях. Рассмотрены научные подходы к профессиональному становлению субъектов образования (Л. А. Абдалина, Н. С. Глуханюк, Н. И. Исаева, М. В. Каминская, А. В. Капцов, М. М. Кашапов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, Л. Э. Сыманюк, Л. В. Темнова, Т. В. Черникова и др.). Во многих исследованиях разработаны различные модели профессионального развития личности (Д. Н. Завалишина, Н. С. Пряжников, R. Kegan, J. Loevinger и др.), которые в своей основе ориентированы на единственный идеальный вариант становления профессионала, развитие личности в ходе профессионализации через разрешение возникающих противоречий.

В рамках системного личностно-развивающего подхода к изучению психологических основ профессиональной деятельности педагога (Л. М. Митина), согласно которому источником профессионального развития выступает внутренняя активность личности в направлении самореализации, выделяются две альтернативные модели (стратегии) профессионального труда педагога: модель профессионального развития (конструктивная) и модель адаптивного функционирования (деструктивная) личности. Данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик. Высокие показатели развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик обуславливают высокий уровень личностно-профессионального развития.

В параграфе 1.2. раскрываются российские и зарубежные психологические исследования ресурсного подхода к профессиональному развитию личности, согласно которым ресурс изучается как личностный потенциал саморегуляции (Д.А. Леонтьев); структурно-функциональные характеристики ресурсного мышления (М.М. Кашапов); рефлексивная основа структурной организации внутреннего мира человека (А.В. Карпов), его психических состояний (А.О. Прохоров); проектирование в контексте прогнозирования собственного будущего (Э. Ф. Зеер, О. В. Кузьменкова, R. A. Block, U. Fasbender, V. Stingl, J. Gerald); конструктивное совладающее поведение (С. О. Щелина); комплекс «вовлеченность и вовлечение» (Г. В. Митин, О. А. Анисимова); психологическая гибкость (М.Т. Wang, J.L. Degol). Ресурсный подход, изучая потенциальные возможности личности, определяется прогностической направленностью исследований (Л.И. Анцыферова, В.Г. Асеев, Б.Ф. Ломов и др.), но концептуально этот аспект в них не представлен.

В русле ресурсно-прогностического подхода Л.М. Митиной представлена метаресурсная детерминация личностно-профессионального развития педагогов как системы взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов: рефлексивного проектирования, конструктивного совладания, эмоционально-ценностного вовлечения, которые влияют на уровень личностно-профессионального развития педагогов, осуществляющих свой труд в модели профессионального развития.

В параграфе 1.3. проанализированы психологические исследования рефлексии и способности личности к проектированию как ресурсов развития

личности. Отмечено, что профессиональное развитие специалиста обеспечивается высоким уровнем развития профессионального самосознания, которое, в свою очередь, зависит от способности личности к рефлексии, позволяющей разрешать внутриличностные противоречия (Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский, А. В. Карпов, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др.). Данный подход позволяет интерпретировать рефлексию как психологический ресурс, в том числе в период профессионального становления (А. А. Бехтер, А. О. Прохоров, М.А. Фризен и др.).

Высокий уровень развития рефлексии без понимания целей, направленности, стратегии и тактики личностно-профессионального развития не может в полной мере детерминировать этот процесс, превращая потенциальные возможности в ресурсы развития. В то же время, согласно Л.М. Митиной, профессиональное развитие является непрерывным процессом «самопроектирования личности», потому спрогнозировать свое будущее в контексте модели профессионального развития, определить цели, вектор своих действий позволяет развитая способность к проектированию.

В современных исследованиях профессиональное развитие субъектов образования изучается в контексте прогнозирования собственного будущего (Э.Ф. Зеера, В.С. Третьякова и др.), развития проектного мышления (В.С. Лазарев, Л.Н. Носова и др.), прогностических способностей (И.Н. Семенов, И.С. Гришин и др.), самопроектирования (Н. Н. Кузина, Л. А. Димитрюк; Е.В. Павлова, И. В. Перелыгина и др.). В ряде психолого-педагогических работ проектирование рассматривается как технологическое средство обеспечения профессиональной деятельности и готовности к ней (Л. Н. Захарова), как деятельность по выстраиванию профессиональной позиции (Е. В. Бурмистрова), как тип рефлексивной деятельности (А. В. Леонтович, В. В. Тягуненко). Рефлексивные и проектировочные компоненты рассматриваются отдельно как структурные компоненты профессиональной деятельности (Е. В. Кетриш, А. К. Маркова; Н. Н. Кузина, Л. А. Димитрюк и др.).

Однако, несмотря на множество работ, посвященных изучению рефлексии и проектированию в контексте профессионального развития личности, они не были исследованы как единый психологический конструкт, детерминирующий личностно-профессиональное развитие специалиста в период освоения профессии.

В нашей работе конструкт «рефлексивное проектирование» как ресурс личностно-профессионального развития рассматривается как способность личности анализировать, осознавать, осуществлять поиск, прогнозирование и реализацию индивидуальной траектории профессионального развития.

В логике системного личностно-развивающего подхода, концепции профессионального развития личности, ресурсно-прогностического подхода (Л. М. Митина), теоретического анализа исследований самосознания и проективных способностей личности (И. В. Вачков, Э. Ф. Зеер, С. Р. Пантеев, И. Н. Семенов, В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др.) была разработана структурно-содержательная модель рефлексивно-проектировочного ресурса, представляющая взаимосвязь когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов,

сформированность которых определяет уровни его развития: высокий (надситуативный), средний, низкий (внутриситуативный).

Высокий уровень развития рефлексивного проектирования подразумевает субъектную позицию студента, обеспечивающую возможность надситуационного анализа и прогнозирования собственного развития.

В модели адаптивного функционирования (Л. М. Митина) выделены стадии адаптации, становления и стагнации, которые личность 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.

В модели профессионального развития личность при высоком (надситуативном) уровне развития рефлексивного проектирования проходит стадии самоопределения, самовыражения и самореализации. Так, осознавая свои потенциальные возможности и перспективы, субъект будет самостоятельно определять вектор профессиональных целей, позволяющих саморазвиваться на фоне мотивации к достижению успеха при условии высокой интернальности. Поэтому рефлексивное проектирование может выступать ресурсом личностно-профессионального развития, обеспечивая анализ, осознание, поиск, прогнозирование и реализацию адекватной индивидуальной траектории в модели профессионального развития.

Изучение психологического содержания рефлексивного проектирования, детерминирующего личностно-профессиональное развитие студентов в процессе обучения в вузе, выступило основной целью экспериментального исследования.

Во второй главе «Методическое обеспечение и результаты экспериментального исследования» раскрываются логика, содержание и конкретные задачи основных этапов исследования, обосновывается диагностическая программа, анализируются результаты констатирующего эксперимента.

В параграфе 2.1. раскрывается логика проведения лонгитюдного эксперимента, которое проходило в три этапа при участии 713 студентов заочной и очной форм обучения специальности «Педагогика и психология» и направления «Психолого-педагогическое образование». В параграфе раскрыты последовательность и задачи каждого этапа исследования.

В параграфе 2.2. обосновывается специально разработанная методическая программа, включающая в себя методики, направленные на изучение личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов и психологических особенностей показателей рефлексивного проектирования, а также изучение их взаимосвязи.

В параграфе 2.3. представлены и проанализированы результаты первого (подготовительного) и второго (констатирующего) этапов эксперимента.

На *первом (подготовительном) этапе* (2011-2018 гг.) проведено теоретико-эмпирическое исследование рефлексивного ресурса личностно-

профессионального развития студентов педагогов-психологов. На данном этапе принимали участие 421 студент с 1-го по 6-й 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 была разработана и внедрена в образовательный процесс вуза программа развития профессионального самосознания, направленная на развитие механизмов рефлексии и самооценивания, достижение целостности и усиление действенности профессионально значимых компонентов самосознания. Реализация данной программы на протяжении нескольких лет (лонгитюдный эксперимент) статистически значимо подтвердила развитие компонентов профессионального самосознания - рефлексивного ресурса студента.

На *втором этапе* (2018-2022 гг.) проведено теоретико-эмпирическое исследование рефлексивно-проектировочного ресурса личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов. В исследовании приняли участие 292 студента 1-х - 4-х курсов психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ. Экспериментальное исследование состояло из пяти серий.

Первая серия направлена на выявление уровней личностно-профессионального развития, определяемых сформированностью интегральных личностных характеристик (Л. М. Митина). Использовалась методика САТ Э. Шострома. Личностно-профессиональное развитие у большинства студентов на протяжении всего периода обучения находится на среднем уровне, явных отличий между показателями не наблюдается, несмотря на реализацию программы развития профессионального самосознания (рефлексивного ресурса), доказывая, что ресурсом является не только анализ, осознание и понимание себя в контексте профессии (рефлексия), а еще и способность целенаправленно планировать и предвидеть результат своей деятельности (проектирование).

По уровню личностно-профессионального развития студенты были разделены на три группы, которые соответствовали одной из двух моделей профессионализации: 1-я группа (11,6%) с высокими показателями интегральных личностных характеристик была отнесена к модели профессионального развития; 2-я группа (62,3%) со смешанными показателями и 3-я группа (26%) с низкими показателями – к модели адаптивного функционирования.

Отсутствие развития интегративных личностных характеристик и самосознания на статистически значимом уровне в период освоения профессии, преобладающее число студентов модели адаптивного функционирования может негативно сказаться на профессиональном развитии, что обуславливает необходимость исследования рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития в соответствии с разработанной теоретической моделью.

Вторая серия направлена на изучение показателей когнитивного компонента рефлексивного проектирования. Выявлено, что у студентов всех курсов обучения рефлексивность преимущественно среднего уровня развития. У большинства студентов представление о профессии не дифференцировано в

темпоральном аспекте, осознается только будущая социальная роль. С увеличением числа рефлексивных самоописаний уменьшаются ответы, раскрывающие «перспективное Я». Это свидетельствует о слабом самопонимании в профессиональной перспективе, преобладании ситуативной рефлексивности. На всех курсах стабильны показатели выраженного самоинтереса ($F=1,896$, $p=0,130$) — условия развития самосознания.

Третья серия направлена на изучение показателей аффективного компонента рефлексивного проектирования. Выявлено, что показатели самоотношения и самооценки студентов характеризуются неустойчивостью. Отмечается преобладание значений оптимального уровня профессиональных притязаний, как индикатора перспективного аспекта самоотношения к себе как профессионалу. Однако сильное расхождение в сравнении с показателями профессиональной самооценки свидетельствует о конфликте целей и возможностей, которые осознаются студентами в своем профессиональном развитии. На втором году обучения выявлен кризис развития глобального самоотношения и самооценки. Студенты в большинстве своем принимают себя, но зависят от оценок других.

Четвертая серия направлена на изучение показателей поведенческого компонента рефлексивного проектирования. Выявлено, что у большинства студентов преобладают внешний субъективный контроль, недостаточно развитые волевые качества, тенденция к экстравертированности и средние показатели коммуникативности. На выпускном курсе у половины обучающихся выявлен амбивалентный (ситуативный) характер субъективного контроля. Показатели самоорганизации студентов педагогов-психологов развиты на среднем уровне и на старших курсах выше, чем на младших, по всем параметрам. Наибольшее различие между курсами выявлено по шкалам «плановность» ($F=45,970$, $p<0,001$) 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. Темпоральные показатели развития рефлексивно-проектировочного ресурса расширяются от младших курсов к старшим. 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-й 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.

Результаты кластерного анализа (метод k-средних) показателей рефлексивного проектирования в сочетании со значениями личностно-профессионального развития доказывают усиление общего синергического эффекта, что может выступать дополнительным доказательством взаимосвязи изучаемых явлений.

В связи с большим количеством переменных, описывающих рефлексивно-проектировочный ресурс (35), был использован факторный анализ с помощью

метода главных компонент и вращения Варимакс с нормализацией Кайзера. Предварительно была проведена проверка выборок на нормальность. В результате была получена пятифакторная структура, объясняющая 60,9% дисперсии (КМО = 0,649, тест сферичности Бартлетта = 3632,801, $p = 0,000$):

Фактор 1 «общий уровень самоотношения» (20,8%) 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» (15,1%) составляют общий показатель самоорганизации (0,919), целеустремленность (0,836), настойчивость (0,733), нацеленность на настоящее (0,663), самоорганизация (0,525), рефлексивность (0,375).

Фактор 3 «осознанная готовность к самопреобразованиям» (10,05%) составляют показатели фиксации (-0,768), общей интернальности (0,747) и сила (0,735).

Фактор 4 «самооценивание» (8,5%) образован показателями уровня притязаний (0,805), самооценки (0,775), уровня профессиональных притязаний (0,726), профессиональной самооценки (0,703).

Фактор 5 «погружение в себя» (6,3%) составляют показатели общего самоинтереса (0,710), плановности (0,582), активности (-0,395).

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 таблице 1. Таблица 1 – Коэффициент корреляции Пирсона 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: ** уровень значимости $p \leq 0,01$

Согласно полученным данным, только фактор 3 «осознанная готовность к самопреобразованиям» положительно связан со всеми показателями личностно - профессионального развития. 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 воздействия рефлексивного проектирования на личностно-профессиональное развитие студентов был применен 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 2.

Таблица 2 – 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

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

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.

В третьей главе «Психолого-педагогические условия развития рефлексивного проектирования студентов-педагогов как ресурса личностно-профессионального развития» описывается *третий этап* экспериментального исследования (формирующий эксперимент), который был посвящен разработке и апробации технологии актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития.

В параграфе 3.1. раскрываются особенности реализации психолого-педагогической технологии актуализации рефлексивного проектирования студентов педагогов-психологов, в основу которой положена технология конструктивного изменения поведения (Л.М. Митина), 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 ином наполнении психотехническим

содержанием каждого этапа и лонгитюдном методе организации (на протяжении четырех лет).

В реализации технологии участвовали 100 студентов направления «Психолого-педагогическое образование» Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского: экспериментальная группа – 50 студентов и контрольная группа – 50 студентов. Правомерность сравнения экспериментальной и контрольной групп была подтверждена критерием U-Манна-Уитни (уровень значимости $p \leq 0,05$). Реализация технологии осуществлялась с экспериментальной группой в процессе профессиональной психологической подготовки в период обучения.

Каждая стадия технологии была соотнесена с курсом обучения в вузе, психологическое наполнение модифицировано в соответствии со спецификой направления обучения. I стадия — «Подготовка» — осуществлялась на первом курсе вуза и была ориентирована на развитие профессиональной направленности студентов, активизацию учебно-профессиональной мотивации, потребности в профессиональном самопознании, взаимодействии, саморазвитии. Последующие стадии технологии (II-IV) проводились в форме тренингов-погружения с «домашними заданиями» и закреплялись специально разработанными занятиями (метод проектов) в рамках дисциплин вариативной части профессионального цикла учебного плана. II стадия — «Осознание» — на втором курсе обучения реализовывались технологические средства формирования и актуализации когнитивных характеристик рефлексивно-проектировочного ресурса. III стадия — «Переоценка» — на третьем курсе реализовывались технологические приемы формирования и актуализации аффективных характеристик рефлексивно-проектировочного ресурса. IV стадия — «Действие» — на четвертом курсе реализовывались психотехники формирования и актуализации поведенческих характеристик рефлексивно-проектировочного ресурса.

Основная часть программы тренингов состояла из трех модулей, соответствующих сферам развития студента в период профессионального обучения: 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.

Кроме тренинговой работы рефлексивное проектирование будущих педагогов-психологов актуализировалось через выездные мастер-классы, круглые столы и проблемные семинары с успешными представителями профессии, участие в научно-практических конференциях разного уровня, наставничество в профессиональных студенческих олимпиадах, формирование и публичную защиту итогового перспективного портфолио «Я-психолог».

В параграфе 3.2. Представлен анализ результатов применения психолого-педагогической технологии актуализации рефлексивного проектирования студентов педагогов-психологов. Результаты повторной диагностики со студентами экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 3.

Результаты сравнительной диагностики выявили общие положительные тенденции динамики показателей в экспериментальных группах (критерий знаков Уилкоксона). В контрольной группе статистически значимые изменения обнаружены только по показателям, развитие которых обусловлено традиционным процессом обучения в вузе на протяжении четырех лет обучения и предстоящим завершением освоения профессии у студентов выпускного курса (уровень притязаний, профессиональная самооценка, целеустремленность, настойчивость, нацеленность на будущее).

Таблица 3 – Сравнительный анализ средних значений показателей рефлексивно-проектировочного ресурса и личностно-профессионального развития студентов педагогов-психологов до и после проведения формирующего эксперимента

Компоненты модели РПР/ЛПР	Показатели	ЭГ первый срез, ср. зн.	ЭГ второй срез, ср. зн.	Уровень значимости	КГ первый срез, ср. зн.	КГ второй срез, ср. зн.	Уровень значимости
Когнитивный	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
Аффективный	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 притязания	75,17	85,50	0,000**	76,22	78,69	0,105
Поведенческий	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**	32,20	33,98	0,015*
	Настойчивость	18,45	22,72	0,000**	17,95	20,73	0,000**
	Фиксация	20,89	21,23	0,310	21,15	21,47	0,340
	Нацеленность на настоящее	8,87	10,85	0,000**	8,40	9,84	0,001**
	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
	Интернальность	10,3	28	0,000**	9,98	12,67	0,102
Интегральные личностные характеристики	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: РПР – рефлексивно-проектировочный ресурс, ЛПР – личностно-профессиональное развитие, ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа; * уровень значимости $p \leq 0,05$. ** уровень значимости $p \leq 0,01$

Следует так же отметить, что число студентов, относящихся к модели профессионального развития, возросло, а количество испытуемых, относящихся к модели адаптивного функционирования, уменьшилось за счет перехода студентов из группы с низкими показателями личностно-профессионального развития в группу с более высокими.

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.

В итоге проведенного исследования произошла актуализация рефлексивного проектирования путем развития самоанализа, самоосознания и самоорганизации во временной трансспективе в период освоения профессии. Это, в свою очередь, положительным образом сказалось на повышении уровней личностно-профессионального развития студентов, что показано при проведении повторной диагностики. Таким образом, рефлексивное проектирование выступило ресурсом личностно-профессионального развития студентов.

В Заключение диссертации изложены основные результаты исследования и 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 трансспективе, 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.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ ОТРАЖЕНО В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ АВТОРА:

*публикации в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК
при Минобрнауки России на соискание ученой степени кандидата наук:*

1. Востокова, Ю. И. Психолого-акмеологическая модель профессионального самосознания / Ю. И. Востокова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 77-79 (0,25 п. л.).
2. Востокова, Ю. И. Исследование самооценки как механизма развития профессионального самосознания студента заочной формы обучения / Ю. И. Востокова // Интеграция образования. – 2012. – № 4 (69). – С. 67-71 (0,34 п. л.).
3. Востокова, Ю. И. Самооценка в структуре профессионального самосознания студента заочной формы обучения / Ю. И. Востокова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №6 (37). – С. 298-300 (0,43 п. л.).
4. Востокова, Ю. И. Условия развития профессионального самосознания студентов заочной формы обучения в вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 1-2. – С. 21-26 (0,56 п. л.).
5. Востокова, Ю. И. Возможности метода проектов в профилактике кризиса профессиональной идентичности студентов вуза / Ю. И. Востокова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 9-2 (99). – С. 187-190 (0,58 п. л.).
6. Востокова, Ю. И. Психологические закономерности и ресурсы личностно-профессионального развития полисубъектной общности "педагог - учащийся" при переходе с одной ступени образования на другую в условиях технологических трансформаций / Л. М. Митина, Г. В. Митин, Ю. И. Востокова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2023. – № 1. – С. 77-95 (1,26 / 0,42 п. л.).
7. Востокова, Ю. И. Технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития педагога-психолога / Ю. И. Востокова // Мир психологии. – 2023. – № 2 (113). – С. 85-94 (0,69 п. л.).
8. Востокова, Ю. И. Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция / Г. В. Митин, Л. М. Митина, Ю. И. Востокова // Психология и право. – 2023. – № 2. – С.183-205 (1,51 / 0,5 п. л.).
9. Востокова, Ю. И. Актуализация рефлексивного ресурса личностно-профессионального развития студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» / Л. М. Митина, Ю. И. Востокова // Проблемы современного образования. – 2023. – №6. – С. 64–79 (0,98 / 0,49 п. л.).
10. Востокова, Ю. И. Рефлексивно-проектировочный ресурс личностно-профессионального развития педагогов-психологов: психологическое содержание и условия актуализации / Ю. И. Востокова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2024. – № 17 (2). – С. 94–112 (1,10 п. л.).

11. Vostokova, Yu. I. 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 // Perspectives of Science and Education. – 2024. – № 4 (70). – Pp. 533–543 (1,02 /0,34 п. л.).

Научные статьи, материалы научно-практических конференций:

12. Востокова, Ю. И. Проблемы формирования профессиональной идентичности студента в условиях дистанционного образования / Ю. И. Востокова // Педагогика и психология современного детства: вызовы, риски, прогнозы: V Международная научно-практическая конференция, посвященная 20-летию психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ. Научные редакторы Т.Т. Щелина, С.П. Акутина. – Арзамас: Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «ННГУ им. Н.И. Лобачевского», 2021. – С. 124-129 (0,41 п. л.).

13. Востокова, Ю. И. Психологические средства актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса в процессе освоения профессии / Ю. И. Востокова // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы: IV Всероссийская научная конференция с международным участием. – Казань: Издательство ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2023. – С. 183-188 (0,29 п. л.).

14. Vostokova, J. I. Reflexive projecting resource of personal and professional development of future teachers – psychologists: information technology means of updating / J. I. Vostokova // Child in a Digital World: The International Psychological Forum. – Moscow: Moscow University Press, 2024. – Pp. 134-135 (0,06 п. л.).

Монографии, главы в монографиях:

15. Востокова, Ю. И. Рефлексивно-проектировочный ресурс личностно-профессионального развития педагогов-психологов: психологическое содержание и условия актуализации // Психологическая теория и практика реализации преемственности в личностно-профессиональном развитии субъектов непрерывного образования (школа – колледж - вуз): коллективная монография [Электронное издание] / под ред. Л.М. Митиной. – Москва: ФНЦ ПМИ, 2024. – С. 185-196. – ISBN 978-5-6048727-9-6. (1,02 п. л.).

16. Востокова, Ю. И. Психологический ресурс «рефлексивное проектирование» личностно-профессионального развития будущих педагогов: концепция, технология, программы: монография [Электронное издание] / Л. М. Митина, Ю. И. Востокова. – Москва: ФНЦ ПМИ, 2025. – 122 с. – ISBN 978-5-6054466-1-3 (5,96 /2,98 п. л.).

Свидетельства о государственной регистрации базы данных, зарегистрированные в собственности (Роспатент):

17. 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».