

Научная статья / Research Article  
<https://doi.org/10.11621/TEP-24-14>  
УДК/UDC 159.9.07

## Рефлексивно-проектировочный ресурс личностно-профессионального развития педагогов-психологов: психологическое содержание и условия актуализации

Ю.И. Востокова 

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 [vostokova\\_julia@mail.ru](mailto:vostokova_julia@mail.ru)

### Резюме

**Актуальность.** Современная система образования нуждается в психологических средствах, позволяющих объективировать потенциальные возможности специалистов, непосредственно обеспечивающих и сопровождающих учебно-воспитательный процесс (педагогов, педагогов-психологов), в ресурсы их личностно-профессионального развития.

**Цель.** изучить психологическое содержание рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития и выявить технологические условия его актуализации.

**Выборка.** В исследовании приняли участие 292 студента Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского направления «Психолого-педагогическое образование» в возрасте от 17 до 24 лет.

**Методы.** Самоактуализационный тест САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной и др.; опросник рефлексивности А.В. Карпова; опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева; методика исследования самооценки Т. Дембо — С.Я. Рубинштейн; опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина и др.; «Личностный дифференциал» (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева); опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой. При обработке данных использовались дисперсионный, факторный, множественный регрессионный анализы.

**Результаты.** Показано, что психологическое содержание рефлексивно-проектировочного ресурса составляют факторы «общий уровень самоотношения», «самоорганизованность», «осознанная готовность к преобразованиям», «самооценивание», «погружение в себя». Выявлены положительные взаимосвязи данных факторов с интегральными характеристиками личностно-профессионального развития. В лонгитюдном эксперименте доказана эффективность разработанной технологии актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса будущих педагогов-психологов.



**Выводы.** Психологическими условиями актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития являются формирование у будущих специалистов позитивного самоотношения, самоорганизованности и самооценивания, осознанной готовности к преобразованиям, стремления к саморазвитию (внутренние условия) и интеграция в учебно-воспитательный процесс вуза технологии рефлексивно-ресурсной детерминации педагогов-психологов (внешние условия).

**Ключевые слова:** личностно-профессиональное развитие, ресурсно-прогностический подход, рефлексивное проектирование, ресурс, технология, студенты

**Финансирование.** Работа выполнена по теме Госзадания Минобрнауки «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE — 2024-0017).

**Для цитирования:** Востокова, Ю.И. (2024). Рефлексивно-проектировочный ресурс личностно-профессионального развития педагогов-психологов: психологическое содержание и условия актуализации. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 94–111. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-14>

## Reflexive projecting resource for personal and professional development of educational psychologists: psychological content and conditions of actualization

Julia I. Vostokova ✉

Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ [vostokova\\_julia@mail.ru](mailto:vostokova_julia@mail.ru)

### Abstract

**Background.** The modern education system needs psychological tools that allow to transform the potential capabilities of specialists who directly provide and accompany the educational process (teachers, educational psychologists) into the resources of their personal and professional development.

**Objectives.** The study had its purpose to investigate the psychological content of reflexive projecting as a resource for personal and professional development and to identify the technological conditions for its actualization.

**Study Participants.** The study involved 292 students of the Arzamas Branch of Nizhny Novgorod State University in the field of “Psychological and pedagogical education” aged 17 to 24 years.

**Methods.** Shostrom’s Self-actualization test (SAT) adapted by Alyoshina, Gozman et al.; Karpov’s Reflexivity questionnaire; Self-attitude questionnaire by Stolin & Pantileev; Self-esteem assessment by Dembo & Rubinstein; Rotter’s “Locus of Control Test” adapted by Bazhin et al.; “Personality differential” (a variant adapted at the V.M. Bekhterev Research Institute); Activity self-organization questionnaire by Mandrikova. Dispersion, factorial, and multiple regression analyses were used for the data processing.

**Results.** The data analysis established that the psychological content of the reflexive projecting resource consists of five factors — “general level of self-attitude”, “self-organization”, “conscious readiness for transformation”, “self-assessment”, “self-immersion”. The study revealed positive interrelations of these factors with the integral characteristics of personal and professional development. The longitudinal experiment demonstrated the effectiveness of the developed technology for actualizing the reflexive projecting resource.

**Conclusions.** The psychological conditions for the actualization of reflexive projecting as a resource for personal and professional development include the formation of a positive self-attitude, high self-organization and self-assessment, conscious readiness for transformation, striving for self-development (internal conditions) and integration of the technology of reflexive resource determination of educational psychologists into the training process of the university (external conditions).

**Keywords:** personal and professional development, resource-predictive approach, reflexive projecting, resource, technology, students

**Funding.** The work was carried out on the topic of the State Task of the Ministry of Education and Science “Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of continuing education: psychological foundations, technologies, efficiency factors” (FNRE — 2024-0017).

**For citation:** Vostokova, J.I. (2024). Reflexive projecting resource for personal and professional development of educational psychologists: psychological content and conditions of actualization. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 94–111. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-14>

## Введение

В центре интенсивно меняющейся системы современного образования находится личность педагога, педагога-психолога, которые во многом определяют траекторию развития учащегося, процесс и результат обучения и воспитания, эмоциональный фон данного пути. Потому наиболее значимыми вопросами теории и практики подготовки педагогических и психолого-педагогических кадров выступают проблемы поддержания внутренней стабильности субъектов образовательного процесса, условием которой является глубокое понимание ими своих потенциальных возможностей, готовых трансформироваться в ресурсы развития.

В связи с этим профессиональное психолого-педагогическое образование важно ориентировать не только на формирование профессиональных компетенций, но прежде всего, — на личностно-профессиональное развитие будущего специалиста, поиск и актуализацию психологических ресурсов его совершенствования, отвечающих требованиям изменяющегося общества.

Анализ психологической литературы показал, что в качестве ресурсов личностно-профессионального развития исследованы конструктивное совладающее поведение (Митина, Щелина, 2021), эмпатия (Кашапов и др., 2022), осмысленность жизненной перспективы (Гут и др., 2021), самодетерминация (Почтарева, Васягина, 2021), стрессоустойчивость и жизнеспособность (Рыльская, 2021), социальная

среда и социальная успешность (Толочек, 2022), другие психологические феномены (Хазова, 2023), а также организационные условия психологической службы образования (Дубровина, 2021). Большинство исследований ориентированы на психолого-педагогическое сопровождение обучающегося без учета отсроченных результатов данного процесса. В то же время основу опережающей подготовки к профессиональной деятельности составляет ресурсно-прогностический подход к развитию специалиста, в русле которого профессиональное развитие рассматривается как «непрерывный процесс самопроектирования личности», характеризующийся высокими показателями «интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), которые объединяются в профессионально значимые конstellации — ресурсы (конструктивное совладание, эмоциональное вовлечение, рефлексивное проектирование)» (Митина, 2023, с. 155). В связи с этим встает вопрос о поиске психологических средств, позволяющих преобразовывать потенциальные возможности будущего специалиста в ресурсы его развития.

В современных психолого-педагогических исследованиях особая роль отводится рефлексии как ресурсу развития субъектов образования (Карпов, 2020; Прохоров, Чернов, 2023; Савинова, Сяубаева, 2020 и др.), подчеркивается положительное влияние на их профессиональное развитие прогнозирования и проектирования собственного будущего (Зеер, Третьякова, 2021; Кузьменкова, 2023; Лазарев, Носова, 2020 и др.). В то же время рефлексия и проектирование как единый психологический конструкт практически не изучался.

В концепции Л.М. Митиной рефлексивное проектирование впервые представлено как единый структурно-функциональный компонент метаресурсной детерминации личностно-профессионального развития (Митина, 2023), который способствует переходу на более высокую стадию личностно-профессионального развития. Изучение данного феномена потребовало более углубленного и всестороннего эмпирического исследования.

### **Методы исследования**

Исследование проводилось в 2018–2022 гг.

На констатирующем этапе использовалась специально разработанная методическая программа, включающая взаимодополняющие и пересекающиеся методики: Самоактуализационный тест САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозман и др. (Алешина и др., 1987) для измерения интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости) и самосознания; опросник рефлексивности А.В. Карпова (Карпов, Пономарева, 2000); опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантिलеева (Бодалев, Столин, 1988), измеряющий показатели глобального самоотношения, самоинтереса, самопонимания, саморуководства, самопринятия, аутосимпатии, самообвинения, самопонимания, самоуважения; методика исследования самооценки Т. Дембо — С.Я. Рубинштейн (Рубинштейн, 1970) для оценки уровня притязаний, самооценки, уровня

профессиональных притязаний, профессиональной самооценки; опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина и др. (Бажин и др., 1993), позволяющий оценить общую интернальность; «Личностный дифференциал» (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева (Бажин, Эткинд, 1983)) для измерения показателей силы, активности; опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой (Мандрикова, 2010) для оценки самоорганизации, целеустремленности, настойчивости, нацеленности на настоящее, фиксации, планомерности. При обработке полученных экспериментальных данных использовались методы математической статистики: дисперсионный, факторный, множественный регрессионный анализы.

На формирующем этапе исследования на основе психологической технологии профессионального развития личности (Митина, 2022) была реализована разработанная технология актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса. 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), психологическое наполнение было модифицировано в соответствии со спецификой направления обучения. При обработке экспериментальных данных, полученных при повторной диагностике, использовался T-критерий Вилкоксона.

### **Выборка**

Выборку исследования составили:

— на констатирующем этапе — студенты с первого по четвертый курс психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета (ННГУ) им. Н.И. Лобачевского ( $n = 292$ );

— на формирующем этапе — 100 респондентов, 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.

### **Результаты исследования**

**I этап.** На констатирующем этапе были проведены три серии исследований. В первой серии было изучено личностно-профессиональное развитие студентов — педагогов-психологов 1–4 курсов.

По результатам, полученным по методике САТ Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной, студенты были разделены на 3 группы по уровню личностно-профессионального развития, которые соответствовали одной из двух моделей профессионализации (Л.М. Митина): 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.

Во второй серии исследования в соответствии с разработанной нами теоретической содержательно-иерархической моделью рефлексивно-проектировочного ресурса (Востокова, 2023) изучалось психологическое содержание рефлексивного проектирования студентов — педагогов-психологов 1–4 курсов (одновременный срез) (Таблица 1). Для выявления различий в показателях рефлексивно-проектировочного ресурса студентов от первого до выпускного курса был использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с применением апостериорных сравнений критерием Шеффе. Обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics 23.

**Таблица 1**  
**Описательные статистики и результаты ANOVA для показателей рефлексивно-проектировочного ресурса студентов 1–4 курсов**

Компоненты	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)	
Когнитивный	Рефлексивность	123,31 (15,6)	118,32 (17,07)	129 (11,4)	132 (9,7)	<b>12,200***</b>
	Самоинтерес	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)	<b>26,675***</b>
Аффективный	Глобальное самоотношение	86,27 (13,6)	61,82 (26,5)	71 (25,9)	79,34 (18,2)	<b>21,820***</b>
	Самооценка	64,92 (11,8)	50,59 (13,9)	61,46 (9,5)	63,43 (6,7)	<b>26,368***</b>
	Уровень притязаний	78,49 (9,1)	87,33 (6,03)	77,4 (9,05)	84,23 (6,9)	<b>24,717***</b>
	Профессиональная самооценка	40,25 (16,8)	27,11 (14,4)	51,33 (20,7)	47,61 (20,8)	<b>22,913***</b>
	Уровень профессиональных притязания	64,18 (18,03)	62,03 (18,3)	75,67 (12,5)	77,49 (10,8)	<b>16,423***</b>
Поведенческий	Общий показатель самоорганизации	107,1 (10,7)	113,56 (10,8)	119,58 (9,2)	123,9 (8,2)	<b>41,790***</b>
	Активность	11,45 (3,1)	7,83 (4,6)	7,43 (3,7)	7,66 (2,9)	<b>24,352***</b>
	Сила	9,82 (2,6)	0,94 (4,1)	5,7 (2,7)	10,46 (1,7)	<b>163,13***</b>

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

**Table 1**  
**Descriptive statistics and ANOVA results for the reflexive projecting resource indicators of 1–4 course students**

Components	Indicators	1st course (N = 107)	2nd course (N = 74)	3rd course, (N = 48)	4th course, (N = 63)	F
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Cognitive	Reflexivity	123.31 (15.6)	118.32 (17.07)	129 (11.4)	132 (9.7)	<b>12.200***</b>
	Self-interest	78.84 (21.08)	79.90 (18.6)	77.16 (23.7)	71.66 (25.5)	1.896
	Self-understanding	79.11 (15.4)	53.12 (27.04)	52.18 (27.69)	69.44 (22.4)	<b>26.675***</b>
Affective	Global self-attitude	86.27 (13.6)	61.82 (26.5)	71 (25.9)	79.34 (18.2)	<b>21.820***</b>
	Self-assessment	64.92 (11.8)	50.59 (13.9)	61.46 (9.5)	63.43 (6.7)	<b>26.368***</b>
	The level of claims	78.49 (9.1)	87.33 (6.03)	77.4 (9.05)	84.23 (6.9)	<b>24.717***</b>
	Professional self-assessment	40.25 (16.8)	27.11 (14.4)	51.33 (20.7)	47.61 (20.8)	<b>22.913***</b>
	The level of professional claims	64.18 (18.03)	62.03 (18.3)	75.67 (12.5)	77.49 (10.8)	<b>16.423***</b>
Behavioral	General level of self-organization	107.1 (10.7)	113.56 (10.8)	119.58 (9.2)	123.9 (8.2)	<b>41.790***</b>
	Activity	11.45 (3.1)	7.83 (4.6)	7.43 (3.7)	7.66 (2.9)	<b>24.352***</b>
	Power	9.82 (2.6)	0.94 (4.1)	5.7 (2.7)	10.46 (1.7)	<b>163.13***</b>

Note: M — mean, SD — standard deviation, \*\*\* —  $p < 0.001$

Анализ полученных данных (Таблица 1) выявил статистически достоверные различия между группами студентов разных курсов по большинству ведущих показателей рефлексивно-проектировочного ресурса. Наибольшие различия выявлены по параметру «силы» (волевые качества, самоконтроль). Показатели «самоинтереса» у студентов всех курсов высокие.

Апостериорные сравнения групп по основным показателям компонентов рефлексивного проектирования с использованием критерия Шеффе показали, что второй курс, вероятно, выступает «кризисным» для студентов, так как характеризуется

самыми низкими значениями рефлексивности за весь период обучения (критерий Шеффе (2–3) =  $-10,75$ ,  $p = 0,001$ , критерий Шеффе (2–4) =  $-13,73$ ,  $p < 0,001$ ), глобального самоотношения (критерий Шеффе (1–2) =  $24,4$ ,  $p < 0,001$ ) и уровней самооценки, профессиональной самооценки (все различия значимы при  $p < 0,001$ ). Существенно более высокие значения уровня притязаний (критерий Шеффе (1–2) =  $-8,83$ ,  $p < 0,001$ ) в соотношении с низкими самооценками доказывают кризисность периода для личностно-профессионального развития в целом. Анализ различий показателей поведенческого компонента рефлексивного проектирования между группами обнаружил значимые различия в развитии общего уровня самоорганизации на первом, втором, третьем курсах (все различия значимы при  $p < 0,001$ ), далее различия по данному параметру не значимы (критерий Шеффе (3–4) =  $-4,32$ ,  $p = 0,174$ ). В то же время, 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  $p < 0,001$ ).

В связи с большим количеством переменных, описывающих рефлексивное проектирование, был проведен факторный анализ данных (метод главных компонент с последующим Варимакс-вращением). 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» объясняет 20,8% дисперсии и 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» объясняет 15,1% дисперсии, его 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 преобразованиям» (информативность 10,05%) составляют показатели фиксации ( $-0,768$ ), общей интернальности ( $0,747$ ) и силы ( $0,735$ ).

Фактор 4 «самооценивание» (информативность 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» (информативность 6,3%) составляют показатели общего самоинтереса ( $0,710$ ), планомерности ( $0,582$ ), активности ( $-0,395$ ).

В третьей серии исследования было определено влияние рефлексивного проектирования на показатели личностно-профессионального развития студентов с помощью множественного регрессионного анализа (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 результате анализа предикторами направленности ( $R^2 = 0,233$ , Дарбин — Уотсон = 1,886,  $p < 0,001$ ) выступили фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» ( $\beta = 3,33$ ,  $p < 0,001$ ) и фактор 2 «осознанная самоорганизованность» ( $\beta = 0,757$ ,  $p < 0,05$ ).

Предикторами компетентности ( $R^2 = 0,239$ , Дарбин — Уотсон = 2,010,  $p < 0,001$ ) выступили фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» ( $\beta = 2,07$ ,  $p = 0,000$ ), фактор 5 «погружение в себя» ( $\beta = -1,23$ ,  $p < 0,001$ ) и фактор 2 «осознанная самоорганизованность» ( $\beta = 1,05$ ,  $p < 0,001$ ).

Предикторами гибкости ( $R^2 = 0,337$ , Дарбин — Уотсон = 1,866,  $p < 0,001$ ) выступили фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» ( $\beta = 2,88$ ,  $p < 0,001$ ), фактор 1 «общий уровень самоотношения» ( $\beta = 1,21$ ,  $p < 0,001$ ), фактор 2 «осознанная самоорганизованность» ( $\beta = 1,2$ ,  $p < 0,001$ ) и фактор 4 «самооценивание» ( $\beta = -0,91$ ,  $p < 0,05$ ).

Предикторами самосознания ( $R^2 = 0,306$ , Дарбин — Уотсон = 1,792,  $p < 0,001$ ) выступили фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» ( $\beta = 3,37$ ,  $p < 0,001$ ) и фактор 5 «погружение в себя» ( $\beta = -1,73$ ,  $p < 0,001$ ).

Полученные результаты свидетельствуют о статистически значимых различиях показателей интегральных личностных характеристик студентов при изменении значений факторов, описывающих рефлексивно-проектировочный ресурс. Однако, согласно полученным данным, только фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» положительно связан со всеми показателями личностно-профессионального развития, что доказывает необходимость поиска средств актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса, усиливающих связи с интегральными личностными характеристиками.

**II этап.** На формирующем этапе исследования была внедрена в образовательный процесс вуза технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностного-профессионального развития.

На I стадии «Подготовка» реализовывались технологические приемы содействия формированию профессиональной ориентации студентов, стимулирования интереса к учебно-профессиональной деятельности и профессионального самосознания в рамках образовательного процесса через лекции и семинары с элементами тренингов по дисциплине «Введение в профессию “Педагог-психолог”», а также в ходе учебных практик (ознакомительной и психолого-педагогической) через работу в малых группах и метод проектов. Часть программы данной стадии проведена в адаптивном лагере для первокурсников через взаимодействие с наставниками-старшекурсниками, игровые технологии (сплочение, знакомство с профессией).

Стадии II–IV реализовывались вне образовательного процесса в форме тренингов погружения и закреплялись на дисциплинах профессионального цикла (вариативная часть учебного плана) через специально разработанные домашние

задания (тематические кейсы с использованием художественной литературы, кино и пр.).

На II стадии «Осознание» реализовывались технологические средства формирования и актуализации когнитивных характеристик рефлексивно-проектировочного ресурса с помощью выстраивания профессиональных эталонов и образов, осознания и последующего отождествления с ними методами самодиагностики и символического самовыражения (модуль «Я — профессионал»); осознания роли педагога-психолога в профессиональном полисубъектном взаимодействии, себя в этом контексте в процессе ситуационно-ролевых игр (модуль «Профессиональное взаимодействие»); соотнесения требований профессии «педагог-психолог» с индивидуальными личностными качествами и свойствами будущего профессионала, осознания их в соотношении с профессиональными мотивами и установками с точки зрения принятия или непринятия через проблемно-рефлексивный полилог (модуль «Профессиональная деятельность»).

На III стадии «Переоценка» реализовывались технологические приемы формирования и актуализации аффективных характеристик рефлексивно-проектировочного ресурса с помощью формирования и повышения адекватности профессиональной самооценки, уровня профессиональных притязаний посредством переосмысления реального образа «Я — профессионал» методами самодиагностики и выстраиванием интеллект-карт (модуль «Я — профессионал»); анализа специфики (шаблонов, стереотипов) выстраивания профессиональных взаимоотношений, развития способностей к социально-перцептивной антиципации через проективный рисунок, незаконченные предложения, мозговой штурм, групповую дискуссию (SWOT-анализ) (модуль «Профессиональное взаимодействие»); апробирования и анализа эффективности стратегических подходов, используемых технологий и методов в профессии, соотнесения их с профессиональными стремлениями и ценностями, а также предвидения и оценки возможных итогов их применения через деловую игру методом ранжирования и диспозиций (модуль «Профессиональная деятельность»).

На IV стадии «Действие» реализовывались психотехники формирования и актуализации поведенческих характеристик рефлексивно-проектировочного ресурса с помощью определения вектора индивидуального личностно-профессионального развития в трансспективе через интеллект-карты и рефлексивную позиционную дискуссию (модуль «Я — профессионал»); моделирования способов эффективного профессионального полисубъектного взаимодействия (модуль «Профессиональное взаимодействие») и проектирования эффективных альтернативных индивидуальных стратегий профессионального поведения через ситуационно-ролевые игры, форсайт (модуль «Профессиональная деятельность»).

В дополнение к задачам этапа по развитию самоорганизации будущих педагогов-психологов, в ходе внешней производственной практики студенты разработали и представили индивидуальные проекты «Я — психолог».

Повторная диагностика с применением Т-критерия знаков Вилкоксона была проведена со студентами экспериментальной (ЭГ, n = 50) и контрольной (КГ, n = 50) групп после второго (формирующего) этапа исследования. Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики показателей рефлексивно-проектировочного ресурса и интегральных личностных характеристик студентов экспериментальной (ЭГ, N = 50) и контрольной (КГ, N = 50) групп до (1) и после (2) формирующего этапа, средние баллы, Т-критерий Вилкоксона

Компоненты	Показатели	ЭГ 1, ср. зн.	ЭГ 2, ср. зн.	T	КГ 1, ср. зн.	КГ 2, ср. зн.	T	
Рефлексивное проектирование	Когнитивный	Рефлексивность	123,7	134,5	<b>0,000**</b>	122,9	124,89	0,356
		Самоинтерес	76,2	84,67	<b>0,002**</b>	75,15	76,84	0,471
		Самопонимание	69,94	83,27	<b>0,007**</b>	69,22	71,82	0,185
	Аффективный	Глобальное самоотношение	81,1	89,43	<b>0,021*</b>	80,69	81,35	0,317
		Самооценка	64,58	67,31	<b>0,000**</b>	65,17	64,21	0,127
		Уровень притязаний	83,26	85,16	<b>0,000**</b>	82,31	90,17	<b>0,000**</b>
		Профессиональная самооценка	37,2	62,36	<b>0,000**</b>	36,73	58,56	<b>0,000**</b>
		Уровень профессиональных притязания	75,17	85,50	<b>0,000**</b>	76,22	78,69	0,105
	Поведенческий	Общий показатель самоорганизации	112	123,3	<b>0,000**</b>	111,2	114,11	0,061
		Активность	6,51	9,54	<b>0,000**</b>	6,75	7,07	0,090
		Сила	7,29	10,56	<b>0,000**</b>	7,03	8,23	0,102
	Интегральные личностные характеристики личностно-профессионального развития	Направленность	50,93	53,17	<b>0,000**</b>	51,29	52,19	0,306
Компетентность		48,88	51,77	<b>0,000**</b>	48,52	50	0,136	
Гибкость		50,12	52,95	<b>0,000**</b>	49,94	50,52	0,724	
Самосознание		51,78	53,8	<b>0,000**</b>	50,95	52,10	<b>0,025*</b>	

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

**Table 2**  
**The results of repeated diagnostics of the reflexive projecting resource indicators and the integral personality characteristics of students**

Components	Indicators	EG before the	EG after	T	KG before the	KG after	T	
		experiment, cf.	the experiment, cf.		experiment, cf.	the experiment, cf.		
Reflexive projecting	Cognitive	Reflexivity	123.7	134.5	<b>0.000**</b>	122.9	124.89	0.356
		Self-interest	76.2	84.67	<b>0.002**</b>	75.15	76.84	0.471
		Self-understanding	69.94	83.27	<b>0.007**</b>	69.22	71.82	0.185
	Affective	Global self-attitude	81.1	89.43	<b>0.021*</b>	80.69	81.35	0.317
		Self-assessment	64.58	67.31	<b>0.000**</b>	65.17	64.21	0.127
		The level of claims	83.26	85.16	<b>0.000**</b>	82.31	90.17	<b>0.000**</b>
		Professional self-assessment	37.2	62.36	<b>0.000**</b>	36.73	58.56	<b>0.000**</b>
		The level of professional claims	75.17	85.50	<b>0.000**</b>	76.22	78.69	0.105
	Behavioral	General level of self-organization	112	123.3	<b>0.000**</b>	111.2	114.11	0.061
		Activity	6.51	9.54	<b>0.000**</b>	6.75	7.07	0.090
Power		7.29	10.56	<b>0.000**</b>	7.03	8.23	0.102	
Integral personality characteristics of personal and professional development	Focus	50.93	53.17	<b>0.000**</b>	51.29	52.19	0.306	
	Competence	48.88	51.77	<b>0.000**</b>	48.52	50	0.136	
	Flexibility	50.12	52.95	<b>0.000**</b>	49.94	50.52	0.724	
	Self-awareness	51.78	53.8	<b>0.000**</b>	50.95	52.10	<b>0.025*</b>	

Note: \* significance level  $p \leq 0.05$ ; \*\* significance level  $p \leq 0.01$

### Обсуждение результатов

Целью данного исследования стало выявление психологических условий и средств актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития специалиста в период профессиональной подготовки.

Исследование проводилось в два этапа: констатирующий и формирующий.

На первом (констатирующем) этапе анализ результатов показал, что:

— преобладающее число студентов относятся к модели адаптивного функционирования, а это может негативно отразиться как на процессе, так и на результате профессионального обучения, профессиональном развитии будущих специалистов;

— рефлексивное проектирование студентов в период обучения в вузе, согласно результатам дисперсионного анализа, 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 на протяжении всего периода обучения можно интерпретировать как потенциал профессионального и личностного развития;

— высокие показатели рефлексивно-проектировочного ресурса связаны с высокими показателями интегральных личностных характеристик и самосознания (Востокова, 2023, с. 90) — это дает основание для определения рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития, актуализация которого происходит после целенаправленного воздействия.

Данные выводы подтвердили актуальность темы исследования.

Факторами, описывающими рефлексивное проектирование будущих педагогов-психологов, выступают:

— «общий уровень самоотношения» (фактор 1) — эмоционально-оценочное позитивное самовосприятие, доверие к себе;

— «самоорганизованность» (фактор 2) — рефлексивное отношение к построению целей во временном контексте, настойчивость в их достижении;

— «осознанная готовность к преобразованиям» (фактор 3) — намерение личности проявлять гибкость в планировании своей деятельности с осознанием и принятием последствий собственных действий;

— «самооценивание» (фактор 4) — адекватная оценка себя и своих возможностей как в общем, так и в профессиональном аспекте;

— «погружение в себя» (фактор 5) — оптимальное соотношение интереса к самому себе и активного взаимодействия с окружающими.

Результаты регрессионного анализа показали, что только фактор 3 «осознанная готовность к преобразованиям» выступает связующим компонентом между рефлексивным проектированием и показателями личностно-профессионального развития.

Результаты первого этапа исследования доказали необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс вуза технологии актуализации рефлексивного проектирования. Основными задачами технологии являются повышение показателей интегральных личностных характеристик и уровня самосознания у студентов через формирование и развитие у них основных компонентов рефлексивно-проектировочного ресурса: рефлексивности, интегрированности самопредставлений и осознанности мотивационной направленности во временной

трансспективе, характеристик самоотношения, адекватной самооценки, высокой самоорганизации и интернальности личности.

На втором (формирующем) этапе была разработана и внедрена психологическая технология актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса студентов. Реализация технологии осуществлялась в процессе профессиональной психологической подготовки с экспериментальной группой в период обучения с первого по четвертый курс на протяжении четырех лет (лонгитюд).

Анализ динамики групповой итоговой рефлексии, которой завершалась работа на каждой стадии разработанной программы, позволяет говорить о развитии у студентов способности к антиципации, осознании роли прогнозирования не только в профессиональной деятельности, но и в собственном развитии как профессионала, то есть можно сделать вывод об актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса.

Сравнительный качественный и количественный анализ результатов повторной диагностики показал статистически значимые изменения в экспериментальной группе до и после внедрения технологии по всем исследуемым показателям, 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).

Таким образом, полученные результаты дают основание говорить о том, что психологическими и организационно-психологическими условиями совершенствования рефлексивного проектирования являются своевременная диагностика и реализация в учебно-образовательном процессе вуза технологии актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса, направленной на совершенствование механизмов самоанализа и самооценки, приобретение целостности и увеличение эффективности важных аспектов профессионального самосознания, а также на развитие навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, структурирования деятельности и самоорганизации, что в совокупности обеспечивает повышение уровня личностно-профессионального развития студентов.

## **Выводы**

Исследование показало, что личностно-профессиональное развитие будущих педагогов-психологов в период обучения опосредуется актуализацией рефлексивно-проектировочного ресурса.

В нашем исследовании рефлексивное проектирование понимается как способность личности анализировать, осознавать, осуществлять поиск, прогнозирование и реализацию индивидуальной траектории профессионального развития.

Условиями актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса студентов во внутреннем плане являются развитие у будущих специалистов позитивного самоотношения, самоорганизованности и самооценивания, осознанной готовности к преобразованиям, стремления к саморазвитию, а в организационном (внешнем) плане — своевременная диагностика и реализация технологии актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса на протяжении всего периода освоения профессии.

### **Практическое применение**

Апробированные в данном исследовании программы актуализации рефлексивно-проектировочного ресурса могут быть успешно применены для совершенствования образовательного процесса специалистов психолого-педагогических профилей, а также для разработки учебных программ в области профессионального психолого-педагогического образования.

### **Список литературы**

Алешина, Е.Ю., Гозман, Л.Я., Дубовская, Е.М. (Ред.) (1987). Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спецпрактикум по социальной психологии. Москва: Москва: Изд-во Московского ун-та.

Бажин, Е.Ф., Голынкина, Е.А., Эткинд, А.М. (1993). Опросник уровня субъективного контроля (УСК). Москва: Смысл.

Бажин, Е.Ф., Эткинд, А.М. (1983). Личностный дифференциал: методические рекомендации. Санкт-Петербург: Изд-во НИПНИ им. Бехтерева.

Бодалев, А.А., Столин, В.В. (1988). Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Востокова, Ю.И. (2023) Технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития педагога-психолога. *Мир психологии*, (2), 85–94. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_85](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_85)

Гут, Ю.Н., Худаева, М.Ю., Кабардов, М.К., Овсяникова, Е.А., Беданоква, А.К. (2021). Влияние жизненной перспективы личности студентов на психологическую готовность к профессиональной деятельности педагогов-психологов. *Психологическая наука и образование*, 26(6), 96–106. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260607>

Дубровина, И.В. (2021). Профессиональный конкурс педагогов-психологов как фактор развития психологической службы системы образования. *Вестник практической психологии образования*, 18(2), 15–20. <https://doi.org/10.17759/bppe.2021180305>

Зеер, Э.Ф., Третьякова, В.С. (Ред.) (2021). Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: коллективная монография. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет.

Карпов, А.В. (2020). Метакогнитивные детерминанты структурной организации концепции. *Мир психологии*, (1), 195–212.

Карпов, А.В., Пономарева, В.В. (2000). Психология рефлексивных механизмов управления. Москва: Институт психологии РАН.

Кашапов, М.М., Смирнов, А.А., Соловьева, Е.В., Серафимович, И.В. (2022). Эмпатия как ресурс жизнестойкости студентов при адаптации к вузу. *Сибирский психологический журнал*, (86), 119–138. <https://doi.org/10.17223/17267080/86/7>

Кузьменкова, О.В. (2023). Содержание планирования профессионального будущего у студентов (на примере студентов педагогического вуза). *Проблемы современного педагогического образования*, 79(3), 228–231.

Лазарев, В.С., Носова, Л.Н. (2020). Исследование умения ставить практические проблемы. *Психологическая наука и образование*, 25(5), 71–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250506>

Мандрикова, Е.Ю. (2010). Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика*, (2), 87–111.

Митина, Л.М. (2022). Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 15(3), 143–161. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-143-161>

Митина, Л.М. (2023). Учитель будущего: ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития. *Мир психологии*, (2), 9–21. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_9](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_9)

Митина, Л.М., Щелина, С.О. (2021). Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов. Москва: Психологический институт РАО.

Почтарева, Е.Ю., Васягина, Н.Н. (2021). Самодетерминация как психологический ресурс личностно-профессионального развития педагога. *Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки*, (3), 351–362. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0726>

Прохоров, А.О., Чернов, А.В. (2023). Ментальная регуляция психических состояний студентов в повседневной и напряженной ситуациях обучения. *Российский психологический журнал*, 20(3), 48–65. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.3.3>

Рубинштейн, С.Я. (1970). Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: практическое руководство. Москва: Медицина.

Рыльская, Е.А. (Ред.) (2021). Ресурсы жизнеспособности и стрессоустойчивости современного человека. В: Психологические, психофизиологические, нейробиологические, педагогические аспекты: коллективная монография. Челябинск: Полиграф-Мастер.

Савинова, Т.В., Сюбаева, Р.Р. (2020). Личностная рефлексия как фактор саморазвития будущего педагога. *Учебный эксперимент в образовании*, (4), 36–42.

Толочек, В.А. (2022). Социальная успешность субъекта, окружение, ресурсы: открытые вопросы. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 45(4), 136–158. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.06>

Хазова, С.А. (2023). Ресурсный подход в психологии. В: Научные подходы в современной отечественной психологии: коллективная монография. Под. ред. А.Л. Журавлева и др. Москва: Институт психологии РАН.

## References

Aleshina, E.Yu., Gozman, L.Ya., Dubovskaya, E.M. (Eds.). (1987). Socio-psychological research methods of marital relations: a special practice in social psychology. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Bazhin, E.F., Golyunkina, E.A., Etkind, A.M. (1993). The questionnaire of the level of subjective control (USC). Moscow: Smysl. (In Russ.).

Bodalev, A.A., Stolin, V.V. (1988). A workshop on psychodiagnostics. Psychodiagnostic materials. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Bazhin, E.F., Etkind, A.M. (1983). Personal differential: methodological recommendations. Leningrad: Publishing house of Bekhterev Psychoneurological Research Institute. (In Russ.).

Dubrovina, I.V. (2021). Psychological aspect of the phenomenon “personal results of education”. *Vestnik Prakticheskoy Psixologii Obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education)*, 18(3), 50–62. <https://doi.org/10.17759/bppe.2021180305> (In Russ.).

Gut, Yu.N., Xudaeva, M.Yu., Kabardov, M.K., Ovsyanikova, E.A., Bedanokova, A.K. (2021). The influence of the life perspective of the personality of students on the psychological readiness for professional activity of teachers-psychologists. *Psixologicheskaya Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 26(6), 96–106. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260607> (In Russ.).

Karpov, A.V. (2020) Metacognitive determinants of the structural organization of the self-concept. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, (1), 195–212. (In Russ.).

Karpov, A.V., Ponomareva, V.V. (2000). Psychology of reflexive control mechanisms. Moscow: Institute of Psychology of the RAE. (In Russ.).

Kashapov, M.M., Smirnov, A.A., Solov'eva, E.V., Serafimovich, I.V. (2022). Empathy as a resource of students' resilience in adapting to higher education. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal (Siberian Journal of Psychology)*, (4), 119–138. <https://doi.org/10.17223/17267080/86/7> (In Russ.).

Khazova, S.A. (2023). The resource approach in psychology. Scientific approaches in modern Russian psychology. In: A.L. Zhuravlev (Ed.), (pp. 377–390). Moscow: Institute of Psychology of RAS. (In Russ.).

Kuz'menkova, O.V. (2023). The content of planning the professional future of students (on the example of students of a pedagogical university). *Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya (Problems of Modern Pedagogical Education)*, 79(3), 228–231. (In Russ.).

Lazarev, V.S., Nosova, L.N. (2020). The study of the ability to pose practical problems. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 25(5), 71–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250506> (In Russ.).

Mandrikova, E.Yu. (2010). Development of an activity self-organization questionnaire (ASQ). *Psikhologicheskaya Diagnostika (Psychological Diagnostics)*, (2), 87–111. (In Russ.).

Mitina, L.M. (2023). Teacher of the future: resource-prognostic determination of personal and professional development. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, (2), 9–21. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_9](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_9) (In Russ.).

Mitina, L.M. (2022). Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a way to update the content of pedagogical activity. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya*

*Psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 15(3), 143–161. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-143-161> (In Russ.).

Mitina, L.M., Shchelina, S.O. (2021). Resource determination of personal and professional development of psychology students. Moscow: Psychological Institute of RAE. (In Russ.).

Pochtareva, E.Yu., Vasyagina, N.N. (2021). Self-determination as a psychological resource for personal and professional development of a teacher. *Zhurnal Sibirskogo Federal'nogo Universiteta. Gumanitarnye Nauki (Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences)*, (3), 351–362. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0726> (In Russ.).

Prokhorov, A.O., Chernov, A.V. (2023). Mental regulation of students' mental states in everyday and stressful learning situations. *Rossiiskii Psikhologicheskii Zhurnal (Russian Psychological Journal)*, 20(3), 48–65. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.3.3> (In Russ.).

Rubinshtein, S.Ya. (1970). Experimental methods of pathopsychology and their application experience in the clinic: practical guide. Moscow: Medicine

Ryl'skaya, E.A. (Eds.). (2021). Resources of vitality and stress resistance of modern man. In the Psychological, psychophysiological, neurobiological, pedagogical aspects: collective monograph. Chelyabinsk: Poligraf-Master. (In Russ.).

Savinova, T.V., Syubaeva, R.R. (2020). Personal reflection as a factor of self-development of a future teacher. *Uchebnyi Eksperiment v Obrazovanii (Teaching Experiment in Education)*, (4), 36–42. (In Russ.).

Tolochek, V.A. (2022) Social success of the subject, environment, resources: open questions. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Lomonosov Psychology Journal)*, 45(4), 136–158. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.06> (In Russ.).

Vostokova, Yu.I. (2023). Technology of actualization of reflexive design as a resource of personal and professional development of a teacher-psychologist. *Mir Psikhologii (World of Psychology)*, (2), 85–94. [https://doi.org/10.51944/20738528\\_2023\\_2\\_85](https://doi.org/10.51944/20738528_2023_2_85) (In Russ.).

Zeer, E.F., Tretyakova, V.S. (Eds.). (2021). Personalized education in the projection of the professional future. In the Methodology, forecasting, implementation: collective monograph. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University. (In Russ.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Юлия Игоревна Востокова**, научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, [vostokova\\_julia@mail.ru](mailto:vostokova_julia@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5265-686X>

#### ABOUT THE AUTHOR

**Julia I. Vostokova**, Researcher at the Laboratory of Developmental Ecopychology and Psychodidactics, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, [vostokova\\_julia@mail.ru](mailto:vostokova_julia@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5265-686X>

Поступила: 22.01.2024; получена после доработки: 18.03.2024; принята в печать: 05.04.2024.  
Received: 22.01.2024; revised: 18.03.2024; accepted: 05.04.2024.