

*На правах рукописи*



**ЛОВКОВ Сергей Григорьевич**

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

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

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

**Нижний Новгород – 2024**

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

**Научный руководитель:** доктор психологических наук, профессор  
**Гапонова София Александровна**

**Официальные  
оппоненты:** **Ануфриев Александр Федорович,**  
доктор психологических наук, профессор,  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Московский педагогический государственный  
университет», профессор кафедры психологии труда  
и психологического консультирования

**Кисляков Павел Александрович,**  
доктор психологических наук, доцент,  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Российский государственный социальный  
университет», профессор кафедры психологии,  
конфликтологии и бихевиористики

**Ведущая организация** **Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего  
образования «Владимирский государственный  
университет имени Александра Григорьевича и  
Николая Григорьевича Столетовых»**

Защита диссертации состоится 17 декабря 2024 года в 14 часов на заседании диссертационного совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук 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 (<https://ya.mininuniver.ru/r/f5d82fba>).

Автореферат разослан «\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2024 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



Е.В. Минаева

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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

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

Педагогу-психологу, выполняющему особые функции в образовательных учреждениях, принадлежит совершенно особая роль в образовательном процессе, что закреплено в приказе Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации<sup>1</sup> от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог"»: «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ; оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления». Выполнение столь значимых и масштабных функций педагогом-психологом предполагает наличие особых профессионально важных качеств у педагога-психолога.

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

Будущий педагог-психолог в процессе вузовского обучения должен стать субъектом не только профессиональной деятельности, но и позитивного

---

<sup>1</sup> Далее – Минтруда России.

изменения своей личности, являющейся одной из главных детерминант профессиональной деятельности педагога-психолога.

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

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

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

**Степень разработанности проблемы исследования.** Вопросы становления профессионала и личностного развития освещены в работах как отечественных (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, Е. А. Климов, А. К. Маркова, В. И. Слободчиков, В. Д. Шадриков и другие), так и зарубежных исследователей (А. Adler, R. Burns, R. Daymon, A. Maslow, G. Allport, C. Rogers, V. Frankl, M. Csikszentmihalyi, W. Henningen и другие).

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

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

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

Перечень личностных качеств, имеющих профессиональное значение, весьма широк. Среди них выделяют: ценностно-мотивационные особенности

личности, их совпадения с профессиональными ценностями и нормами (Г. М. Андреева, А. Ф. Ануфриев, А. И. Донцов, Е. П. Ермолаева, П. А. Кисляков, Дж. Марсия, А. И. Папкин, А. В. Петровский, Н. С. Пряжников, Е. А. Шмелева, Л. Б. Шнейдер, В. В. Шпалинский, E. Ericson, J. Marcia, E. Spranger и другие); особенности развития познавательной потребности и ее отражения в профессиональной области (В. Ф. Афанасьев, Т. Л. Бухарина, М. Р. Гинзбург, Л. А. Йовайша, Е. А. Климов, К. Н. Кривневич, Н. П. Костюшина, Г. Н. Котельникова, К. Н. Кривневич, А. В. Мордовская, Н. Г. Морозова, Т. Г. Мухина, Ф. К. Савина, А. П. Сетейшева, А. В. Цыганок, Г. И. Щукина и другие.); отношения к отдельным составляющим профессиональной деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, Е. И. Головаха, Э. Ф. Зеер, Е. Л. Касьяник, П. А. Кисляков, Е. А. Климов, А. А. Корник, О. Г. Кукосян, С. С. Мартынова, Д. Л. Меламед, Е. М. Никиреев, Н. С. Пряжников, З. И. Рябикина, Е. А. Рогов, В. А. Слостенин, Е. А. Шмелева, D. Super и другие); стратегии регуляции профессиональной деятельности (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Б. А. Бенедиктов, А. К. Громцева, Д. А. Донцов, Д. А. Ишков, О. А. Конопкин, В. Я. Ляудис, В. И. Морсанова, В. Н. Мясищев, Н. М. Пейсахов, Г. С. Прыгин, Т. П. Скрипкина, Б. М. Теплов и др.); самооценка (Б. Г. Ананьев, Р. Бернс, Л. И. Божович, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, И. Н. Михеева, В. В. Овсянникова, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин, П. Р. Чамата, W. James, P. Zimbardo, V. Quinn и другие).

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

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

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

личностного развития можно выделить следующие противоречия: универсализация и стандартизация образования вступают в противоречие с необходимостью индивидуального подхода к обучению и сопровождению личности студентов – психологов образования; основная задача максимальной реализации профессионально-личностного потенциала каждого студента не имеет необходимой методической и инструментальной базы для определения составляющих указанного потенциала; в исследованиях, как правило, представлены отдельные личностные сферы и профессионально значимые качества будущего педагога-психолога, в то же время сегодня востребованы исследования комплекса профессионально важных качеств педагога-психолога, релевантного структурно-содержательному контуру его профессиональной деятельности, обеспечивающие единство продвижения в освоении профессиональных действий и личностного развития будущих педагогов-психологов.

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

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

**Объект исследования:** личностная сфера будущих педагогов-психологов.

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

**Гипотезы исследования:**

1. Комплекс базисных профессионально важных качеств связан с компонентами структуры деятельности педагога-психолога.
2. Сформированные у педагога-психолога базисные профессионально важные качества являются личностными предикторами готовности к профессиональной деятельности.
3. В комплекс базисных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов входят: профессиональная идентичность, профессиональный интерес, профессиональные представления, индивидуальный стиль саморегуляции и профессиональная самооценка.

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

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

#### **Задачи исследования.**

##### ***Теоретические задачи:***

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

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

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

##### ***Методические задачи:***

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

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

##### ***Эмпирические задачи:***

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

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

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

9. Практически апробировать разработанную программу психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса базисных

профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов в процессе их обучения в вузе и оценить ее эффективность.

**Теоретико-методологической основой** исследования являются следующие научные положения и позиции: о развитии высших психических функций, зоне актуального развития, зоне ближайшего развития (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин и другие); о социальной природе развития личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Петровский, А. В. Брушлинский и другие); о деятельностном подходе к изучению развития психики (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие); о единстве сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн); о роли развивающего обучения в развитии психики (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. Я. Ляудис, Л. В. Занков и другие); о теоретической модели психолого-педагогического сопровождения (О. М. Краснорядцева, Э. В. Галажинский, И. Ю. Малкова, В. Е. Ключко, В. Ш. Масленникова и другие); о развитии студентов как субъектов учебной деятельности и формировании профессионально важных качеств в процессе обучения (Е. Н. Волкова, С. А. Гапонова, Е. И. Исаев, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников, В. И. Слободчиков, У. В. Ульenkova и другие); об особенностях подготовки будущих психологов (Б. Д. Шадриков, Т. М. Бужас, А. Ф. Ануфриев, Т. И. Чиркова, А. И. Донцов, И. В. Дубровина, В. А. Иванников, Т. А. Казанцева, Е. П. Кринчик, В. А. Михеев, В. А. Фокин и другие).

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

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

- эмпирические (включенное наблюдение за процессом формирования профессионально важных качеств; тестирование; анкетирование, интервью; изучение продуктов и анализ психолого-педагогических условий деятельности студентов);

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

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



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

**Эмпирическая база исследования.** Исследование проводилось на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» в период 2017–2024 гг. В исследовании приняли участие 189 человек: 154 испытуемых из числа студентов этого вуза, проходящих обучение на втором и четвертом курсах бакалавриата по направлениям подготовки 44.03.02 и 37.03.01 Психолого-педагогическое образование. Кроме того, в работе приняли участие 35 студентов второго курса федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского», проходящих обучение по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата). Возраст испытуемых составил от 18 до 26 лет.

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

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

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

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

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

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

**Теоретическая значимость исследования** состоит в теоретическом обосновании комплекса базисных профессионально важных качеств, формирующихся в процессе профессионального обучения, как фактора

готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности. В том числе определен комплекс базисных профессионально важных качеств, отражающих все функциональные блоки как учебно-профессиональной, так и профессиональной деятельности: мотивационно-смысловой, регуляционный, рефлексивный и блок планирования. В состав перечня вошли: профессиональная идентичность, профессиональные представления, профессиональный интерес, индивидуальный стиль саморегуляции и профессиональная самооценка.

**Практическая значимость исследования:**

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

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

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

**Основные положения, выносимые на защиту:**

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

2. Профессиональная идентичность определяет совпадение личностной направленности и ценностного содержания профессии. Профессиональные представления влияют на формирование нормативной цели, а профессиональный интерес – на информационную основу деятельности. Индивидуальный стиль саморегуляции проявляется в основном при программировании деятельности и оценке результата. Профессиональная самооценка связана с процессом рефлексии профессиональной деятельности.

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

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

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

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Материалы и основные результаты настоящего исследования докладывались на заседании кафедры практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, представлялись на ежегодной научно-практической конференции ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина» «Современные проблемы социальной и организационной психологии» (г. Нижний Новгород, 2017, 2018 гг.), на VII Международной конференции молодых ученых Института психологии Российской академии наук «Психология – наука будущего» (г. Москва, 2017 г.), на XXIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных МГУ «Ломоносов» (г. Москва, 2017 г.), на Международной научно-практической конференции Scientific Discoveries: the III International scientific conference (г. Карловы Вары, 2018 г.), на Международной научно-практической конференции «Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии» (г. Москва, 2021 г.), на межвузовском Международном конгрессе «Высшая школа: научные исследования» (г. Москва, 2021 г.).

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

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

**Степень достоверности результатов исследования** обеспечивается глубокой проработкой теоретических основ диссертационного исследования и его методического комплекса, использованием валидного и надежного

инструментария, соответствующего задачам работы, применением методов статистической обработки полученных данных.

**Соответствие диссертации паспорту научной специальности.** Отраженные в диссертации положения соответствуют формуле специальности: пункту 1 «Психология обучающегося как субъекта образовательной среды на разных ступенях образования (дошкольного, школьного, вузовского, послевузовского, переподготовки), его личностное и психологическое развитие»; пункту 2 «Профессиональное становление и развитие личности в разные периоды ее жизнедеятельности. Психологические проблемы педагогической деятельности. Профессиональное педагогическое сознание и самосознание»; пункту 3 «Психологические закономерности развития личности взрослого в условиях непрерывного образования, обучения, послевузовской подготовки и переподготовки»; пункту 4 «Психологическое здоровье будущего педагога в процессе его профессионального становления».

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

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

Во **введении** отражена актуальность проблемы исследования; определены главные характеристики научного аппарата: цель исследования, его объект, предмет, задачи, гипотеза, методология и методы; показаны теоретическая и практическая значимость; выдвинуты положения, выносимые на защиту; подтверждены достоверность результатов и обоснованность выводов.

**Первая глава «Проблема формирования профессионально важных качеств будущего педагога-психолога в процессе обучения в вузе»** содержит анализ основных теоретических подходов к определению психологической структуры и содержания подготовки к профессиональной деятельности применительно к будущим педагогам-психологам. Проблемой организации учебной и учебно-профессиональной деятельности в рамках процесса обучения занимались отечественные (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и другие) и зарубежные (J. Rousseau, J. Dewey, W. Ashby, M. Merrill, R. Gagné, W. Kilpatrick и другие) исследователи.

В исследованиях учебно-профессиональная деятельность рассматриваются как процесс по передаче обучающемуся знаний, умений и навыков и как самостоятельные действия обучающегося, направленные на формирование у него мыслительных, коммуникативных, организационных и других способностей. Обучающийся выступает как субъект, чье развитие происходит в процессе

выполнения специальным образом организованных учебных действий. Существенной проблемой организации учебной деятельности становится выделение индивидуально-личностных качеств, которые необходимы для успеха в профессиональной деятельности.

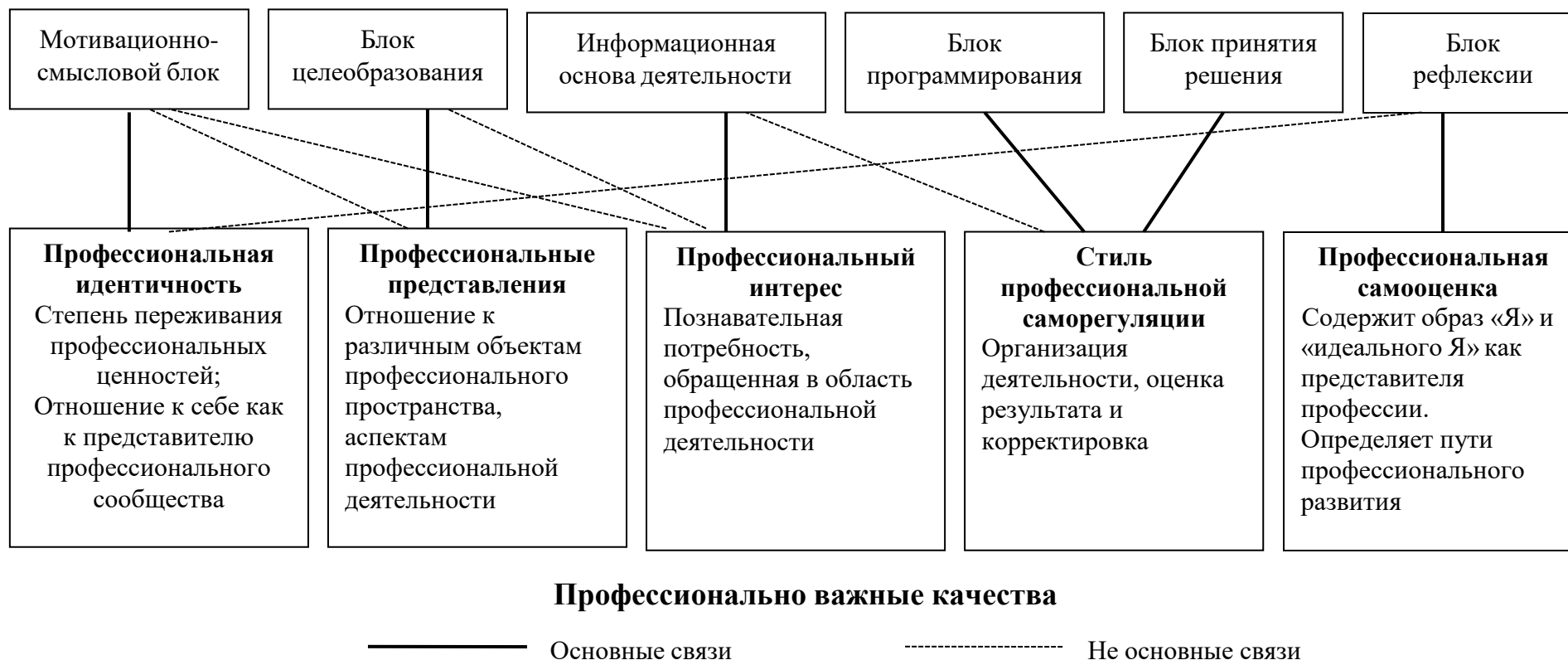
Изучением психологической структуры и содержания профессиональной деятельности занимались отечественные (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов, Б. Ф. Ломов) и зарубежные (А. Adler, R. Burns, R. Daymon, A. Maslow, G. Allport, C. Rogers, V. Frankl, M. Csikszentmihalyi, W. Henningen и другие) психологи.

Качества и свойства профессионала, представленные в исследованиях, можно условно разделить на три уровня по критерию их практического приложения (И. А. Зимняя, А. В. Кирьякова, В. А. Ядов). К первому уровню можно отнести знания, умения, навыки, связанные непосредственно с профессией. Подавляющее большинство таких качеств проявляется при планировании деятельности или в ходе выполнения отдельных операций. На следующем уровне находятся качества, которые не связаны с определенной профессией и являются универсальными, поскольку не зависят от конкретных условий деятельности. Каждое из них также можно приписать к тому или иному этапу протекания деятельности.

Наконец, деятельностный подход позволяет выделить третий уровень характеристик, которые влияют не на успешность отдельных компонентов профессиональной деятельности, а определяют ее целиком. Их влияние проявляется не только в момент осуществления деятельности, но и вне ее. Это позволяет профессиональной деятельности интегрироваться в жизнедеятельность. Данные качества уже не однородны, а представляют сложные комплексные образования, влияющие на все аспекты профессиональной деятельности. Для каждого из таких качеств можно выделить ту часть в структуре профессиональной деятельности, на которую оказывается наибольшее влияние. Общее соотношение описанных качеств и компонентов психологической структуры деятельности позволило разработать модель психологической структуры профессиональной деятельности, см. рисунок 1.

В ходе анализа исследований психологических особенностей деятельности педагога-психолога (А. А. Деркач, И. В. Дубровина, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. В. Темнова) был подобран минимальный перечень таких качеств, который бы покрывал все аспекты профессиональной деятельности. В этот перечень вошли: профессиональная идентичность, профессиональные представления, профессиональный интерес, индивидуальный стиль саморегуляции и профессиональная самооценка. Формирование этих образований начинается в процессе учебной деятельности (З. М. Гиниятова, А. А. Гречко, Е. И. Огарева и др.).

### Модель психологической структуры профессиональной деятельности



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

Таким образом, их формирование можно считать одной из целей профессионального обучения педагогов-психологов, а уровень сформированности – одним из факторов готовности обучающихся к профессиональной деятельности.

В то же время анализ современных публикаций по данной теме выявил дефицит исследований, касающихся целенаправленного формирования перечисленных качеств.

**Вторая глава «Исследование уровня сформированности профессионально важных качеств в процессе профессионального обучения будущих педагогов-психологов»** содержит описание организации и результатов исследования формирования профессионально важных качеств в ходе профессионального обучения. В параграфе 2.1 проводится анализ выбранных моделей изучаемых личностных образований и подбор диагностических методик, которые бы, с одной стороны, соответствовали перечисленным моделям, а с другой – отвечали условиям, целям и задачам исследований.

Методический комплекс, примененный в исследовании, составили: методика репертуарных решеток Дж. Келли; опросник профессиональных представлений И. Е. Рогова; методика «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой; методика М. Куна и Т. Макпартленд «Кто я» в адаптации Т. В. Румянцевой; методика диагностики уровня профессионального выгорания В. В. Бойко; анкета определения профессиональных интересов. Само эмпирическое исследование было построено на основе метода поперечных срезов.

Для обработки результатов использовались методы дисперсионного, факторного и кластерного анализа. Для необходимых расчетов применялись программы StatSoft STATISTICA 10.0 и MS Office Excel 2003.

Эмпирическую базу исследования составили 93 студента федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». Участниками исследования стали 67 студентов второго и 26 студентов четвертого курсов. Возраст участников – от 18 до 26 лет. Выборку составили 20 юношей и 73 девушки.

Исследование профессиональной идентичности проводилось с помощью методики репертуарных решеток Дж. Келли и велось как в индивидуальном аспекте, по модели J. Marcia, так и в рамках социального подхода, предложенного В. А. Петровским. Полученные данные показывают, что среди обучающихся 4 курса количество студентов, имеющих диффузную профессиональную идентичность, значительно сократилось по сравнению с обучающимися 2 курса ( $p < 0,05$ ). Также значительно выросло число студентов со зрелой профессиональной идентичностью ( $p < 0,05$ ). Процент обучающихся с псевдоидентичностью и кризисом идентичности в группах студентов 2 и 4 курсов практически не отличается. Вместе с тем к окончанию 4 курса зрелая профессиональная идентичность была выявлена у 39 % испытуемых, тогда как 20 % испытуемых по-

прежнему имели диффузную идентичность. Аналогичные результаты получены при рассмотрении уровня сформированности профессиональной идентичности в рамках социального подхода.

Относительно низкий процент выпускников со зрелой профессиональной идентичностью говорит о том, что этот процесс недостаточно эффективен.

Исследование профессиональных представлений в рамках модели Е. И. Рогова также показало существенную разницу их уровня между 2 и 4 курсами по показателю «Четкости» ( $p < 0,05$ ). В остальных показателях к 4 курсу наблюдался незначительный рост, не являющийся значимым. Вместе с тем в данных 4 курса распределения результатов по показателям «Силы» и «Оценки» имели вид, отличный от нормального. В остальных показателях распределение результатов соответствовало нормальному.

Исследование профессионального интереса проводилось с использованием модели, выделяющей 3 качественных уровня: диффузный интерес, сущностный интерес и зрелый профессиональный интерес.

Среди обучающихся 4 курса было отмечено сокращение студентов с диффузным интересом и рост студентов со зрелым интересом. Данные изменения не являются статистически значимыми по критерию Фишера. Вместе с тем к окончанию 4 курса зрелый профессиональный интерес был выявлен у 36 % испытуемых, тогда как 26 % испытуемых по-прежнему демонстрировали диффузный интерес. На основании этих данных можно считать, что во время профессионального обучения процесс формирования профессионального интереса идет, однако интенсивность его мала.

Исследование индивидуального стиля самоорганизации показало, что группы студентов 2 и 4 курсов имеют практически идентичные распределения стилей. Это дало возможность оценить развитие составляющих стили компонентов. Оказалось, что существенное изменение за период обучения претерпел только компонент оценки ( $p < 0,05$ ). Изменение остальных компонентов не является значимым. Это косвенно указывает на взаимную зависимость профессионально-личностных качеств внутри комплекса. Индивидуальный стиль саморегуляции остался неизменным, поскольку не изменился долевой вклад каждого из компонентов.

Результаты диагностики профессиональной самооценки показали, что за период обучения значимо сократился процент обучающихся с неадекватно завышенной самооценкой ( $p < 0,05$ ). Количество студентов, обладающих адекватной самооценкой, увеличилось, но это изменение не является значимым.

Для того, чтобы оценить влияние описанных профессионально важных качеств на учебную деятельность, в исследовании было необходимо определить показатель успешности учебной деятельности. В силу различия программ обучения применение показателей академической успеваемости невозможно. В ряде теоретических исследований (Е. В. Ермакова, В. Е. Орел) отмечалось, что



феномен эмоционального выгорания является индикатором дисфункции психической структуры, управляющей деятельностью и отвечающей за ее успешность. В эмпирических исследованиях (А. И. Каверзина, Е. В. Колник, Ю. А. Маркова, Е. Б. Мареева, Ю. А. Масалова, Л. Ю. Севидова, Е. И. Финогенко и др.) также было показано наличие сильной отрицательной связи между успешностью деятельности и уровнем эмоционального выгорания. Таким образом, есть достаточные основания использования эмоционального выгорания как маркера успешности учебной деятельности в аспекте профессионально-личностного развития.

Была обнаружена статистически значимая связь уровня эмоционального выгорания со сформированностью всех перечисленных качеств за исключением индивидуального стиля саморегуляции. Показатели статистической значимости представлены в таблице 1.

**Таблица 1 – Связь уровня эмоционального выгорания с профессионально важными качествами**

Показатель		Критерий	Значение
Профессиональная идентичность		V-критерий Крамера	0,42**
Профессиональный интерес		V-критерий Крамера	0,36*
Профессиональные представления	Активность	Коэф. корреляции	-0,45*
	Сила		-0,63**
	Четкость	Пирсона	-0,22
	Оценка		-0,57**
Стиль саморегуляции		V-критерий Крамера	0,08
Профессиональная самооценка		V-критерий Крамера	0,45**

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

Наиболее низкие уровни эмоционального выгорания отмечаются у обучающихся со зрелой профессиональной идентичностью, зрелым профессиональным интересом, развитыми компонентами профессиональных представлений и адекватной профессиональной самооценкой.

В ходе проведенного эмпирического исследования установлено, что профессиональная идентичность, профессиональные представления, профессиональный интерес и профессиональная самооценка: формируются в процессе профессионального обучения; имеют существенный резерв для увеличения эффективности формирования; имеют сильную взаимосвязь с успешностью учебной деятельности.

Высокий уровень выраженности данных качеств позволяет прогнозировать высокую степень готовности к профессиональной деятельности и повышает эффективность учебной деятельности.

**Третья глава «Разработка и апробация программы психологического сопровождения формирования комплекса профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»** содержит описание и методологическое

обоснование программы, результаты апробации этой программы и оценку ее эффективности.

Целью программы психолого-педагогического сопровождения формирования профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов является формирование комплекса профессионально важных качеств, состоящего из профессиональной идентичности, профессиональных представлений, профессионального интереса, саморегуляции профессиональной деятельности и профессиональной самооценки.

В задачи программы входит: формирование профессиональной идентичности, включающее принятие роли профессионала, включение в профессиональное сообщество, формирование отношения к профессии; формирование профессионального интереса, включающее вовлечение в профессиональную деятельность, преемственность теоретической и практической частей обучения, развертывание межличностного взаимодействия; формирование профессиональных представлений, включающее дифференцирование интереса к профессии, обучение совладанию с негативными состояниями; формирование профессиональной самооценки, включающее развернутый ретроспективный анализ деятельности и создание ситуаций успеха.

Основное препятствие в формировании профессиональной идентичности связано с нормативным кризисом, вызванным разностью наличного и необходимого в отношении будущей профессии (Е. Л. Солдатова, Л. Б. Шнейдер). Разрешение кризиса рассматривается в трех аспектах: построение согласованной иерархической системы отношений к атрибутам профессии, принятие новой социальной роли и осознание себя как члена профессионального сообщества (Л. М. Митина, Е. Л. Солдатова).

Формирование профессиональной идентичности проводилось в виде тренингов, построенных на базе ролевых игр, упражнений театральной педагогики, групповых обсуждений и специфических упражнений, применяемых в различных психологических школах, участие в деятельности профессиональных сообществ, форумов, конференций психологов образования (О. М. Краснорядцева, Н. В. Трусова, Л. Б. Шнейдер).

При создании условий для формирования профессиональных представлений в первую очередь был учтен фактор, выявленный в ходе эмпирического исследования и описанный во второй главе. Речь идет о компонентах «Оценки» и «Силы» профессиональных представлений. Отклонение распределения показателей от нормального в группе студентов 4-го курса говорит о наличии препятствия к развитию этих компонентов у обучающихся. В качестве данного препятствия выступает возникновение у студентов негативных эмоциональных состояний, ассоциированных с процессом обучения (С. А. Гапонова, И. А. Курусь, Н. Е. Скрынник, Н. С. Хрусталева). Программа психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональных представлений строилась на

обучении практическим навыкам контроля таких состояний (И. В. Михайлов, А. М. Прихожан, А. В. Серый, Е. В. Харченко, М. С. Яницкий).

В качестве основных условий формирования профессионального интереса были выделены: мотивация к осуществлению профессионально-направленного самообразования, отличающегося активностью и избирательностью; преемственность теоретической и практической частей обучения; использование учебных ситуаций для развертывания среды межличностного взаимодействия, моделирующего взаимодействие в профессиональной деятельности. В качестве инструментария для создания подобных условий в программу вошли блоки групповой самостоятельной работы с моделированием профессиональных ситуаций. Те же инструменты применялись для развития саморегуляции профессиональной деятельности. Внимание обучающихся акцентировалось на разборе каждого из этапов самостоятельной работы.

При формировании профессиональной самооценки основное внимание было уделено факторам, искажающим самооценку, влияющим на ее неадекватность: неуверенность в себе, тревожность, зависимость от внешних мнений и оценок и пр. В качестве инструментария формирования адекватной профессиональной самооценки в программу включены осознанный развернутый ретроспективный анализ деятельности и создание ситуаций успеха.

Апробация программы и анализ ее эффективности проводился на экспериментальной группе, которую составили 51 человек – студенты 2 курса бакалавриата федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». Общая длительность программы составляет 12 занятий по 2 часа. Занятия проводились один раз в неделю. Контрольную группу составили 10 студентов 2 курса бакалавриата федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» и 35 студентов 2 курса бакалавриата федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского».

По окончании программы в контрольной и экспериментальной группах был проведен контрольный эксперимент. Процент студентов со зрелой профессиональной идентичностью в экспериментальной группе был достоверно выше, чем в контрольной ( $p < 0,05$ ). В экспериментальной группе был значимо ниже процент студентов с диффузной идентичностью и кризисом идентичности ( $p < 0,05$ ).

При исследовании профессиональных представлений было выявлено, что средние показатели по шкалам «Оценки» и «Силы» у экспериментальной группы значимо превышают эти показатели у контрольной группы ( $p < 0,01$  и  $p < 0,05$

соответственно). Средний показатель «Оценки» в экспериментальной группе значимо превысил аналогичный показатель в группе студентов 4 курса ( $p < 0,05$ ). Распределение результатов по шкалам «Оценки» и «Силы» для экспериментальной группы близко к нормальному.

Данные по профессиональному интересу показывают положительную динамику. Статистически значимым является только сокращение процента испытуемых, демонстрирующих диффузный интерес ( $p < 0,05$ ), в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Наблюдаемый при этом рост долей студентов с сущностным и зрелым интересом не является статистически значимым.

По результатам апробации программы не выявлено значимых расхождений в индивидуальных стилях саморегуляции деятельности у обучающихся контрольной и экспериментальной групп. Различия отсутствуют как в распределении стилей, так и в выраженности их компонентов.

**Таблица 2 – Общие результаты апробации программы психолого-педагогического сопровождения\***

Показатель	Контрольная группа (N=63) M±m	Экспериментальная группа (N=51) M±m	p
Профессиональная идентичность (%)			
Диффузная идентичность	39	13	<0,05
Псевдоидентичность	29	38	>0,05
Кризис идентичности	22	2	<0,05
Зрелая идентичность	10	47	<0,05
Профессиональные представления			
Активность	3,6±0,2	4,1±0,3	> 0,05
Сила	3,5±0,2	4,8±0,3	< 0,05
Четкость	3,2±0,2	3,9±0,2	> 0,05
Оценка	2,8±0,2	5,2±0,3	< 0,01
Профессиональный интерес (%)			
Диффузный	31	7	<0,05
Сущностный	39	54	>0,05
Зрелый профессиональный интерес	30	39	>0,05
Адекватность профессиональной самооценки (%)			
Неадекватно завышенная	35	8	<0,05
Адекватная	55	90	<0,05
Неустойчивая	10	2	>0,05
Уровень эмоционального выгорания			
Среднее значение	159±5	136±4	<0,05

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

Результаты диагностики профессиональной самооценки показывают, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной значительно увеличилась доля обучающихся с адекватной самооценкой и сократилась доля обучающихся с неадекватно завышенной самооценкой ( $p < 0,05$  в обоих случаях). Доля студентов с адекватной самооценкой значительно превысила аналогичный показатель для группы студентов 4 курса ( $p < 0,05$ ). Общие результаты апробации представлены в таблице 2.

**В заключении** диссертации подведены итоги исследования и сформулированы следующие выводы:

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

2. Эмпирическое исследование профессионально важных качеств в процессе обучения в вузе показало, что уровни этих качеств в начале и в конце обучения существенно различаются. Это дает основание утверждать, что начальный этап развития качеств приходится именно на период профессионального обучения. Вместе с тем показано, что даже с учетом существенного роста к концу обучения, уровень профессионально важных качеств явно недостаточен. Так, к концу обучения зрелой профессиональной идентичностью обладают менее 40 % студентов. Таков же и показатель формирования профессионального интереса. Около четверти студентов на момент окончания обучения демонстрирует начальный уровень развития этих качеств. Сравнение профессиональных представлений студентов и работающих психологов, представленное в главе 1, показало, что у студентов суммарный показатель на 20–35 % ниже, чем у психологов с опытом работы более 5 лет. Процент адекватной профессиональной самооценки обучающихся на последнем курсе на 25–40 % ниже, чем у профессионалов со стажем 5 лет. Таким образом, эмпирически подтверждена необходимость создания особых условий в образовательной среде вуза, которые бы способствовали более эффективному формированию профессионально важных качеств.

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

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

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

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

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

5. В ходе реализации программы психолого-педагогического сопровождения формирования комплекса базисных профессионально важных качеств, создающей специальные педагогические условия, учитывающие специфику психологического образования, были применены моделирование и проектирование профессиональной деятельности.

В результате у студентов экспериментальной группы было зафиксировано более интенсивное формирование зрелой профессиональной идентичности, что выразилось в ясном представлении о пути своего профессионального развития, принятии норм и ценностей профессионального сообщества. На момент окончания программы зрелой профессиональной идентичностью обладало 47 % обучающихся, тогда как в контрольной группе таких было только 10 %. Значительно повысился также уровень профессионального интереса и профессиональных представлений. Это отражается в более детальном и дифференцированном восприятии знаний из предметной области, сформированном субъективном отношении к ним. Кроме того, значительно

повысилась готовность применить дополнительное волевое усилие при встрече с затруднениями в учебно-профессиональной деятельности. Суммарный уровень развития профессиональных представлений в экспериментальной группе составил 18 баллов против 13 в контрольной группе.

Освоение навыков эмоциональной саморегуляции, основанных на приемах когнитивно-поведенческой терапии, привело к формированию более позитивного отношения к элементам учебно-профессиональной деятельности. Внедрение принципов объективизации оценки результатов деятельности позволило сформировать у обучающихся из экспериментальной группы более адекватную и устойчивую самооценку. Наконец, измерения после реализации программы показали значимое повышение общего уровня успешности учебно-профессиональной деятельности по маркеру профессионального выгорания.

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

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

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

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

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

**ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ ОТРАЖЕНО В  
СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ АВТОРА:**

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

1. Ловков, С.Г. Исследование изменений смысловой сферы обучающихся в процессе профессионального обучения / С.А. Гапонова, С.Г. Ловков. – Текст: электронный // Письма в Эмиссия Оффлайн: электронный научный журнал. – 2018. – № 5. – С. 2622. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2622.htm> (0,43 п.л. / 0,22 п.л.).

2. Ловков, С.Г. Особенности строения смысловой сферы и уровень развития профессиональной обучаемости студентов / С.Г. Ловков. – Текст: непосредственный // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2019. – Т. 28. – С. 51-57 (0,53 п.л.).

3. Ловков, С.Г. Связь профессиональной обучаемости с характеристиками ценностно-смысловой сферы студентов / С.А. Гапонова, С.Г. Ловков. – Текст: непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 2 (27). – С. 305-308 (0,50 п.л. / 0,25 п.л.).

4. Ловков, С.Г. Профессиональная идентичность как новообразование учебно-профессиональной деятельности / С.А. Гапонова, С.Г. Ловков. – Текст: непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 1 (51). – С. 56-64 (0,62 п.л. / 0,31 п.л.).

5. Ловков, С.Г. Эмоциональные состояния студентов как фактор развития их профессиональных представлений / С.А. Гапонова, С.Г. Ловков. – Текст: непосредственный // Психолого-педагогический поиск. – 2020. – № 4 (56). – С. 64-71 (0,63 п.л. / 0,32 п.л.).

6. Ловков, С.Г. Психические состояния как фактор развития профессиональных представлений у студентов / С.А. Гапонова, С.Г. Ловков, Е.Е. Гаврина, Г.Б. Андреева. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 2. – С. 29-41 (1,22 п.л. / 0,30 п.л.).

7. Ловков, С.Г. Формирование профессиональной самооценки студентов-психологов / С.Г. Ловков. – Текст: электронный // Международный журнал медицины и психологии. – 2023. – Т. 6, № 1. – С. 38-41 – URL: <https://ijmp.ru/archives/category/publications/2023-g/tom-6-1> (0,42 п.л.).

8. Ловков, С.Г. Формирование профессиональной идентичности в образовательном пространстве вуза / С.Г. Ловков. – Текст: непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – № 2 (48). – С. 130-137 (0,55 п.л.).

***Публикации в других изданиях:***

9. Ловков, С.Г. Изучение влияния профессионального обучения на развитие ценностно-смысловой сферы учащихся / С.А. Гапонова, С.Г. Ловков. – Текст: непосредственный // Научная инициатива в психологии: межвузовский сборник



научных трудов студентов и молодых ученых / под ред. П.В. Ткаченко. – Курск, 2018. – С. 111-122 (0,48 п.л. / 0,24 п.л.).

10. Ловков, С.Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональных представлений студентов-психологов / С.Г. Ловков. – Текст: непосредственный // Высшая школа: научные исследования: материалы Межвузовского международного конгресса (Москва, 25 ноября 2021 г.). – Москва: Издательство Инфинити, 2021. – С. 36-42 (0,38 п.л.).

11. Ловков, С.Г. Особенности формирования профессиональной идентичности у студентов / С.А. Гапонова, С.Г. Ловков. – Текст: непосредственный // Современная наука и образование в эпоху глобальной трансформации: монография / [Арсеньев Ю.Н., Гапонова С.А., Гемранова А.Д. и др.]. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2022. – С. 29-45 (0,76 п.л. / 0,38 п.л.).

12. Ловков, С.Г. Психолого-педагогические условия как фактор формирования профессионально значимых личностных новообразований: монография / С.А. Гапонова, С.Г. Ловков. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. – 120 с. – Текст: непосредственный (7,5 п.л. / 3,75 п.л.).

13. Ловков, С.Г. Эмоциональное выгорание и характеристики мотивационной сферы специалистов помогающих профессий (на примере медицинских работников) / С.А. Гапонова, И.А. Майорова, С.Г. Ловков. – Текст: непосредственный // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2016. – № 3 (51). – С. 100-107 (0,87 п.л. / 0,29 п.л.).