

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ LABOUR PSYCHOLOGY AND ENGINEERING PSYCHOLOGY

Обзорная статья | Review paper

Становления психолога на этапе профессиональной подготовки

Т.А. Егоренко¹ 

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация
 egorenkota@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Период профессионального обучения представляет собой важнейший этап в становлении специалиста, когда происходит формирование ключевых элементов профессионального самосознания, складывается профессиональная идентичность, развиваются значимые для будущей деятельности личностные характеристики и вырабатываются модели профессионального поведения. Особое внимание исследователей сегодня сосредоточено на поиске оптимальных психологических механизмов, способствующих успешному профессиональному развитию студентов. Этот процесс требует создания специальных условий в образовательной среде, которые бы максимально способствовали раскрытию профессионального потенциала будущих специалистов. **Цель.** Проанализировать подходы к построению профессионального обучения психолога в вузе, способствующие его становлению как профессионала. **Результаты.** Результаты показали, что можно выделить три категории профессиональной образовательной деятельности, каждая из которых по-разному влияет на результаты развития студентов. **Выводы.** Показана важность предоставления начинающим психологам возможности начать реконструировать свою модель профессионального развития уже на начальном этапе обучения, это позволило бы, с одной стороны, использовать профессиональный опыт как исходный материал для последующего теоретического осмысливания, а с другой — установить диалог теории и практики в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональная идентичность, профессиональная позиция, профессиональная подготовка, методы обучения, студенты

Для цитирования: Егоренко, Т.А. (2025). Становление психолога на этапе профессиональной подготовки. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 66–76. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140407>

Becoming a psychologist at the stage of professional training

Tatiana A. Egorenko¹ 

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
 egorenkota@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. The period of professional training is the most important stage in the formation of a specialist, when key elements of professional self-awareness are formed, professional identity is formed, personal characteristics that are significant for future activities are developed and models of professional behavior are developed. In today's dynamically changing society and the growing demands for highly qualified specialists, the quality of professional education is of particular importance. This process requires the creation of special conditions in the educational environment that would maximize the development of the professional potential of future specialists. **Objective.** To analyze approaches to the construction of professional training of a psychologist at a university that contribute to his development as a professional. **Results.** The findings indicated that three categories of professional educational activity can be distinguished, each exerting a distinct influence on student development outcomes. **Conclusions.** The importance of providing novice psychologists with the opportunity to start reconstructing their professional develop-

ment model already at the initial stage of training is shown. This would allow, on the one hand, to use professional experience as a source material for subsequent theoretical understanding, and, on the other hand, to establish a dialogue between theory and practice in professional activities.

Keywords: professional development, professional identity, professional position, professional training, teaching methods, students

For citation: Egorenko, T.A. (2025). Becoming a psychologist at the stage of professional training. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 66–76. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140407>

Введение

Основной целью профессионального психологического образования выступает подготовка компетентного специалиста, способного решать актуальные задачи в различных сферах профессиональной деятельности (образовании, здравоохранении, социальной работе, управлении, производстве и других областях). Такой специалист должен обладать не только профессиональными знаниями и навыками, но и осознанной мотивацией к психологической практике, основанной на соответствии выбранной профессии индивидуальным способностям и личностным ориентациям. Данная задача предполагает не просто передачу теоретических знаний, но и целенаправленное формирование у будущего психолога профессиональной идентичности, способности к рефлексивному анализу собственной деятельности, умения применять полученные компетенции в разнообразных социальных контекстах.

Современная психологическая наука рассматривает профессиональное становление как динамический, многоуровневый процесс, включающий последовательное освоение профессиональных компетенций, формирование профессионального самосознания, ценностных ориентаций и развитие личностных качеств, необходимых для эффективной деятельности (Зеер, 2021; Егоренко, 2024; Поваренков, 2023). В контексте подготовки психологов этот процесс приобретает особую специфику, обусловленную сложностью самого предмета профессиональной деятельности и высокой степенью ответственности за ее результаты, а также необходимостью постоянного саморазвития и рефлексии. Таким образом, профессиональная подготовка предполагает создание условий для целостного формирования специалиста (формирование профессиональных компетенций, развитие профессионально важных качеств и профессиональной идентичности и т. д.).

Процесс профессионального становления необходимо рассматривать как сложную систему эндогенных закономерностей, детерминирующих гетерохронное развитие тех или иных компонентов профессиональной деятельности на разных этапах. В структурно-функциональном аспекте данный процесс дифференцируется по трем взаимосвязанным координатам. Вертикальная ось отражает индивидуально-личностное становление профессионала, включая формирование профессионального самосознания и мышления,

профессиональной позиции и кристаллизацию профессиональной идентичности (Деркач, 2004). Горизонтальная ось охватывает институциональные аспекты становления: стратификацию профессиональных сообществ, эволюцию отраслевых стандартов и трансформацию социального статуса профессий. Историко-культурная ось описывает генезис профессиональных архетипов, технологий и инструментария в контексте общественно-экономических формаций (Шадриков, 2004). Как отмечают исследователи (Карпов, 2022; Леньков, 2022, Егоренко, 2023), профессиональное становление представляет собой нелинейный метасистемный процесс, характеризующийся гетерохронностью развития отдельных компонентов профессиональной системы, динамической взаимосвязью микросоциальных и макросоциальных факторов, кумулятивным характером накопления профессионального опыта и критическими точками профессиональных трансформаций.

Материалы и методы

Настоящая работа выполнена в рамках теоретико-аналитического исследования, в котором применен комплекс взаимодополняющих методов научного познания. В процессе исследования был осуществлен системный анализ научной литературы с последующим синтезом полученных данных. Особое внимание уделено сравнительно-сопоставительному анализу отечественных и зарубежных подходов к проблеме профессионального становления психологов. Методологическая база исследования также включает критическое обобщение результатов эмпирических исследований, среди которых особое место занимает метааналитический подход, позволивший выявить общие закономерности и тенденции профессионального становления психолога на этапе профессиональной подготовки.

Результаты

Профессиональное становление личности в условиях профессионального обучения представляет собой сложный, комплексный процесс. В научных исследованиях данный феномен рассматривается через призму динамического взаимодействия множества психо-

логических факторов. Особый интерес представляет исследование когнитивных и личностных предпосылок осознанного профессионального выбора, включая механизмы формирования профессиональной идентичности в образовательной среде. Особого внимания заслуживают исследования особенностей формирования профессионально важных качеств и характера изменений профессиональных интересов, способностей и компетенций на разных этапах профессионального обучения (Деркач, 2004; Егоренко, 2023).

Анализ профессионального развития личности позволяет рассматривать период обучения в вузе как самостоятельный этап, характеризующийся формированием социально-профессиональных представлений. В этот период студент, выступая в роли будущего субъекта профессиональной деятельности, активно вовлекается в систему специфических видов деятельности, которые создают особую субъективную ситуацию развития. Такая образовательная среда выполняет ключевую роль в профессиональном становлении, так как обеспечивает актуализацию и развитие профессионально важных качеств, формирование когнитивных схем профессиональной деятельности, а также усвоение социальных норм и ценностей профессионального сообщества. Исследования показывают, что именно в период вузовского обучения закладываются базовые профессиональные компетенции, которые впоследствии определяют эффективность адаптации и дальнейшего профессионального роста выпускника. При этом образовательный процесс создает условия для последовательного освоения не только специальных знаний и умений, но и профессиональной идентичности, что делает данный этап качественно своеобразным в общей траектории профессионального развития личности. Таким образом, высшая школа выступает не просто как транслятор профессиональных знаний, но и как важнейший институт социализации, формирующий основы профессионального мышления и деятельности будущего специалиста.

В системе профессионального образования выделяют три ключевых аспекта: когнитивный — осознание профессиональных норм и требований; эмоциональный — принятие профессиональных ценностей; поведенческий — освоение профессиональных моделей деятельности.

В системе профессионального образования особое значение приобретает задача содействия личности в осознании и принятии своей профессиональной роли. Как отмечают исследователи, этот процесс играет ключевую роль в становлении будущего специалиста.

Л.Б. Шнейдер в своих работах подчеркивает, что современная профессиональная подготовка должна акцентировать внимание на способности обучающегося к самостоятельному профессиональному росту и личностной трансформации в рамках выбранной специальности (Шнейдер, 2009).

В.А. Бодров трактует профессиональную идентичность как сложный социально-психологический кон-

структ, формирующийся под влиянием сложившихся профессиональных образцов и особенно ярко проявляющийся в период вузовского обучения. По его мнению, этот феномен отражает степень интеграции личности в профессиональное сообщество (Бодров, 2016).

В зарубежных исследованиях, касающихся проблем профессионального становления психолога, достаточно большое внимание уделено формированию профессиональной идентичности. Так, ученые (Ewan, 1988; Vähänsantanen, 2022) выявили, что сформированная профессиональная идентичность позволяет человеку чувствовать себя компетентными и удовлетворенными при выполнении профессиональной деятельности. В исследованиях (Geller, Hanetz-Gamliel, Levy, 2023) установлена тесная связь профессиональной идентичности с улучшением личного благополучия, а также, снижением стресса при переходе из университета на рабочее место и повышением мотивации и эффективности.

В ряде исследований под формированием профессиональной идентичности понимаются «траектории обучения», которые осуществляются на практике в разных профессиональных коллективах (Cruess, Cruess, Steinert, 2019; Wilkins, 2020). Внутри этих профессиональных коллективов студенты-психологи продвигаются от «законного периферийного участия» до полноправного членства. Таким образом, формирование профессиональной идентичности понимается как непрерывный, постепенный процесс, происходящий одновременно как на индивидуальном уровне, включая психологическое развитие, так и на социальном уровне, включая социализацию в профессиональном сообществе (Jarvis-Selinger, Pratt, Regehr, 2012). В этом динамическом процессе профессиональная идентичность возникает через взаимодействие между людьми, которые заявляют о своей идентичности, и теми, кто «подтверждает» ее (Holmes, 2015).

Хотя профессиональное становление психолога происходит, в основном, когда выпускники приходят уже непосредственно в рабочую профессиональную среду, программы высшего образования играют решающую роль в этом процессе. Образовательная деятельность и преподаватели в профессиональных программах по подготовке психологов способствуют пониманию студентами своих профессиональных ожиданий, поддерживают их представление о будущих профессиональных ролях и вовлекают их в практический опыт (Jackson, 2016; Tomlinson, Jackson, 2021). Нужно отметить, что сегодня в программах подготовки психологов существует сильная согласованность между образовательным и профессиональным сообществами, практиками. Образовательная деятельность тесно связана с профессиональной деятельностью, многие преподаватели являются активными практиками, а студенты, как правило, рассматриваются как начинающие специалисты (Cruess, Cruess, Steinert, 2019; Nilsson, 2010). Абрандт Дальгрен считает, что такое согласование помогает осуществить «...преемственность между ролью студента и ролью новичка в профессии»

(Dahlgren et al., 2006, p. 583). Следовательно, у студентов больше возможностей интегрировать свои первоначальные представления о профессии в свой образовательный опыт и свои будущие профессиональные устремления (Vähäsantanen, 2022).

Одним из важнейших факторов, влияющих на процесс становления психолога на стадии профессиональной подготовки является взаимодействие студентов и преподавателей во время обучения, особенно когда преподаватели рассматриваются как образцы для подражания в силу их вовлеченности в профессию (Gazzola et al., 2011; Langrehr, Green, Lantz, 2017; Svahn, 2021). В условиях, когда студенты имеют возможность наблюдать за своими преподавателями в практических ситуациях, таких как тренинги, консультации, терапевтические сеансы, они получают более полное представление о профессии психолога. Взаимодействие с преподавателями дополняется рефлексией, обсуждением с одногруппниками примеров работы профессионалов, свидетелями которых они были на практике, что способствует развитию более реалистичных и точных представлений о содержании профессиональной деятельности. Эти обсуждения приводили подчас к коллективным размышлению о необходимости преодоления стереотипов в профессиональной деятельности психолога (Falgares, Venza, Guarnaccia, 2017).

По мнению ряда авторов (Ronfeldt, Grossman, 2008, Knoetze, McCulloch 2017), формировать профессиональную позицию помогает включение в образовательный процесс ролевых упражнений. Этот прием позволяет студентам свободно разыгрывать те или иные профессиональные действия, даже до того, как они почувствовали себя достаточно уверенно, чтобы использовать их на практике, а также опробовать новые и пока еще не отработанные профессиональные действия, которые им пока сложно выполнять в реальности, на практике. Обстановка в учебной аудитории также способствует немедленной обратной связи, как от преподавателей, так и от одногруппников, что помогает выяснить, были ли выполненные действия точными, а также провести саморефлексию (Ronfeldt, Grossman, 2008). Кроме того, отношение студента к себе как к молодому специалисту, соблюдение им всех требований профессии и принятие ответственности за профессиональную роль, которую он на себя возлагал уже на начальном этапе обучения на программе, способствовали трансформации его в профессионала (Knoetze, McCulloch, 2017).

Важным методом погружения в психологическую деятельность является анализ случаев. Письменные задания разной тематики, связанные с разбором психологических ситуаций и необходимых для их решения профессиональных навыков, наряду с визуальными представлениями о деятельности, побуждают студентов размышлять о своем профессиональном развитии (Croft et al., 2019). Напротив, в двух ретроспективных исследованиях выпускники сообщали, что чрезмерно теоретизированная университетская среда, в которой превалировал акцент на формировании четких, конкретных

профессиональных навыков, ограничивала возможности для размышлений и личностного развития (Salter, Rhodes, 2018). Однако студенты, имеющие опыт профессиональной оценки и обсуждения своих решений в профессиональном кругу, имеют больший спектр возможностей и профессиональных решений на практике. Для гармоничного формирования профессиональной позиции у будущих психологов необходимо, помимо основной образовательной программы, обучать их также методам, развивающим личностные качества, такие как уверенность в себе, рефлексия, осознанность, стрессоустойчивость и т. д. (Lutovac et al., 2022).

Еще одним способом влияния образовательных программ на процесс профессионального становления является внедрение реальных практических проектов в учебный план. Эти проекты зачастую принимают форму обучения общественной работе или участия в профессиональной деятельности, как индивидуально, так и в составе (многопрофильной) студенческой команды. По сравнению со стажировками, эти проекты короче и предполагают работу в профильных организациях (школах, колледжах, психологических центрах) и, как правило, проводятся под руководством преподавателей университета. Опыт участия в таких проектах характеризуется как конструктивные конфронтации. Обсуждение социальных проблем в рамках изучаемых дисциплин побуждает студентов размышлять о том, какой вклад они могли бы внести как профессионалы, как они лично идентифицируют себя с профессиональными ролями и, следовательно, какие профессиональные пути им следует выбирать (Monereo, Caride 2022). Не всегда участие в проектах заканчивается положительно, студенты также могут терпеть неудачи, которые дают им ценные возможности для обучения, хотя, иногда, и наносят ущерб их самооценке (Ellingsen et al., 2021; Monereo, Caride, 2022).

Большинство реальных проектов подразумевает междисциплинарный подход, способствующий взаимодействию с коллегами из разных профессиональных и академических кругов и знакомству с различными профессиональными ролями. Эти встречи способствуют пониманию студентами особенностей той или иной дисциплины (Ellingsen et al., 2021; Tal, Fenster, Kulka, 2015; Abrandt Dahlgren, et al., 2014). Однако, когда проект воспринимается студентом оторванным от дисциплины, его влияние на профессиональную позицию очень ограничено (Valdez, Lovell, 2022).

Рефлексия имеет решающее значение для оптимизации воздействия конфронтационных опытов (Monereo, Caride, 2022). Погружение в незнакомые культурные контексты в рамках реальных проектов побуждает студентов заниматься самоанализом. Преподаватели, которые консультируют студентов во время проектов, играют важную роль в создании безопасной среды обучения, способствующей рефлексии (Ellingsen et al., 2021).

Основным образовательным видом деятельности, которая лежит в основе профессионального станов-

ления и посредством которой формируется профессиональная идентичность и профессиональная позиция психолога, является стажировка. Стажировка предполагает погружение в реальную психологическую деятельность, когда студенты выполняют реальные профессиональные задачи в профессиональных организациях, на рабочем месте под руководством психологов-практиков. Стажировка позволяет будущим психологам войти в профессиональные сообщества практиков (Elmose, Troelsen, Rottmann, 2023), получаемый опыт укрепляет приверженность профессии (Biehl et al., 2021).

Стажировки предоставляют уникальный образовательный опыт, который нелегко воспроизвести в других формах обучения на программах, и студенты часто называют его этапом трансформации профессиональной идентичности. Во время стажировок они начинают видеть себя, часто впервые, специалистами, а не студентами (Mele et al., 2021).

Во время стажировок студенты сталкиваются с реальными профессиональными проблемами, что дает им широкие возможности для получения профессионального опыта. Стажировки также способствуют установлению связей студентов с различными клиентскими группами, специалистами смежных профессий и их собственной профессии, способствуя профессиональному развитию. Самовосприятие студентов как специалистов улучшалось, когда их признавали и ценили в этой роли клиенты, руководители и коллеги. Однако тот факт, что стажеры еще не несут полной ответственности за свои действия, позволяет им безопасно репетировать свои профессиональные роли. В то же время в исследованиях показано, что некоторые студенты чувствовали себя ограниченными в своем профессиональном росте, когда их не воспринимали как полноценных специалистов (Elmose et al., 2023). Если условия стажировки для студентов были не полностью ясны, то это стимулировало у них импровизацию, активное смыслообразование и размышления, причем воображение было решающей стратегией (Lourens, Uren, 2023). При этом неопределенность, присущая новой профессиональной роли, и давление, связанное с необходимостью соответствовать ожиданиям, вызывали стресс и препятствовали профессиональному развитию.

Опыт, полученный на стажировке, способствует формированию у студентов более точного образа профессии и ее основной философии, зачастую бросая вызов предвзятым о ней представлениям. Взаимодействие во время стажировки со специалистами смежных профессий способствует более четкому пониманию собственной профессии. Погружение в практическую деятельность помогает студентам более точно понять специфику и содержание разных направлений профессиональной деятельности психолога и специалистов смежных областей, что несомненно способствует формированию идентичности (Park, Schallert, 2020). Примеры, с которыми они сталкива-

ются во время стажировок, служат как положительными, так и отрицательными образцами для формирования собственного опыта и выстраивания карьерного пути. Однако фактором риска является сильная личная идентификация с профессиональной ролью, в результате которой студенты переживают чувство неадекватности, неизбежно возникающее при вступлении в профессиональный мир (Kracen et al., 2023).

Решающим фактором влияния во время стажировок на профессиональную идентичность является роль руководителей, как правило, профессионалов, которые обеспечивали руководство на рабочем месте. Они служат образцами для подражания и способствуют рефлексии, личностному росту и развитию самостоятельности и (Mele et al., 2021). Руководители создают среду, в которой студенты чувствуют себя достаточно уверенно, чтобы исследовать, размышлять и выражать себя, помогают преодолевать стресс, замешательство и самокритику. Руководители обучают, как справляться с эмоциональной нагрузкой на работе. Студенты противопоставляют содействующую личностно-профессиональному развитию роль руководителей с их преимущественно с теоретическим или ориентированным на формирование навыков стилем преподавания (Kracen et al., 2023).

В своих исследованиях В. Биль пришел к выводу о том, что непрерывный процесс профессионального развития проявляется в разных измерениях — поведении, познании и мотивации — как на личностном, так и на социальном уровнях. В этом процессе профессиональный профиль, практический опыт, ситуация на рабочем месте и осмыслинность являются способствующими или препятствующими факторами. Дж. Парк и Д. Шаллерт (Park, Schallert, 2020) предположили, что профессиональное становление — это долгосрочный процесс, состоящий из четырех взаимосвязанных подпроцессов: оценки исходной сформированности профессиональной идентичности, развития саморегуляции, самовосприятия себя в настоящем и представления о себе как профессионале в будущем. Для каждого подпроцесса существуют фильтры, которые способствуют или препятствуют профессиональному становлению.

М. Роннестад и Т. Сковхолт (Rønnestad, Skovholt 2003) предложили шестиэтапную модель профессионального становления — от помощника-любителя до специалиста высшего уровня. В рамках этих этапов они выделили 14 тем, описывающих основные процессы, происходящие в них, такие как развитие рефлексии и самоорганизации, а также трудности, которые испытывают студенты. Они отметили, что первоначально студенты проходят через этап, на котором у них формируется более абстрактное, теоретизированное понимание психологической проблемы, которое приводит к поиску внешнего образца для ее решения. Лишь позднее, с накоплением профессионального опыта, уверенности и порой некоторого разочарования в возможностях практического применения ряда теорий, студенты в состоянии самостоятельно принимать решения. Однако на протяжении этих этапов

межличностное взаимодействие оказывает большее влияние, чем безличные источники, такие как курсовые работы и чтение, хотя последние сохраняют свою значимость в профессиональном развитии. К. Дюшени с коллегами (Ducheny et al., 1997) подвергли критике идею фиксированных этапов и описали профессиональное становление как непрерывный итеративный процесс, начинающийся до начала программы профессиональной подготовки и продолжающийся после ее окончания, синтезирующий индивидуальные ценности с профессиональными знаниями, навыками и установками. К. Кулласепп (Kullasepp, 2011) охарактеризовал становление профессионала в ходе обучения как диалог между Я как личность и Я как профессионал, в котором студенты демонстрируют четыре различных модели связи с профессией: устойчивую, возникающую, исчезающую и отсутствующую.

Когда теоретические знания и практические навыки не были связаны между собой, отсутствовала их интеграция, то обучение на профессиональных программах обычно больше фокусировалось на теоретической подготовке, что приводило к тому, что студенты развивали академическую, но не профессиональную идентич-

ность. Эта слабая связь была вызвана отсутствием взаимодействия между образовательной программой и профессиональным сообществом. Некоторые исследования показали, что акцент на чрезмерном теоретизированном обучении приводил к замешательству или разочарованию у студентов, когда они окунались в профессиональную деятельность, так как они сталкивались с несоответствием между сформированным представлением о профессии и реальностью (Ducheny et al., 1997). Однако другие исследования подчеркивают, что, хотя выпускники поначалу испытывали трудности, они, погружаясь в деятельность, все больше осознавая ценность своей профессии, в конечном итоге интегрировали свою академическую идентичность в профессиональные роли (Blois, 2022, Chen, Wu, Chang, 2022).

Таким образом, можно выделить три категории профессионально-образовательной деятельности, каждая из которых по-разному влияет на становление профессионала. (таблица).

Теория ситуативного обучения (Cruess, Cruess, Steinert, 2019) которая активно внедряется в образовательный процесс подготовки психологов, предполагает, что наиболее эффективное профессиональное обу-

Таблица

Результаты обучения студентов, в зависимости от применяемых методов профессионального обучения

Методы обучения	Проблемные «зоны» обучения	Результат обучения студента
<p>1. Конструктивные конfrontации и взаимодействие с клиентами, представителями своей и других профессий в реальных проектах и стажировках.</p> <p>2. Рефлексивное взаимодействие в учебных аудиториях с одногруппниками и с преподавателями, имеющими опыт практической деятельности.</p> <p>3. Наблюдение студентов за преподавателями, работающими на практике с конкретным психологическим случаем.</p> <p>4. Инициирование профессионального дискурса во время стажировки</p>	<p>1. Различные теоретические парадигмы в дисциплине.</p> <p>2. В междисциплинарных условиях профессиональной деятельности возникает отрыв от содержания дисциплины.</p> <p>3. Акцент на теоретическую подготовку, а не на профессиональное развитие студента</p>	Развитие образа профессии
<p>1. Знакомство с профессиональными кейсами в реальных условиях на практике и во время стажировок.</p> <p>2. Отношение к себе как к полноценному, ответственному специалисту</p> <p>3. Эксперименты с условными Я.</p> <p>4. Ролевые игры в учебных аудиториях</p>	<p>1. Отсутствие возможности для вариативности и экспромта из-за шаблонного выполнения профессиональных действий.</p> <p>2. Получение негативного опыта, разрушающего самооценку студента.</p> <p>3. Ограничение связи между теоретической и практической базами знаний</p>	Обучение на основе практического опыта в профессиональной среде
<p>1. Безопасная среда обучения, созданная преподавателем и руководителем практики, стажировки или проекта.</p> <p>2. Анализ кейсов и рефлексивные письменные задания в рамках профессиональных образовательных дисциплин</p> <p>3. Обратная связь и стимулирование размышлений о решении профессиональных задач.</p> <p>4. Теоретическое размышление (для студентов с большим практическим опытом)</p>	<p>1. Нехватка времени на размышления у студентов.</p> <p>2. Нехватка времени и компетенций у руководителей для предоставления обратной связи.</p> <p>3. Университетская культура, ориентированная на оценку теоретической подготовки.</p> <p>4. Чувство неадекватности у студентов в момент погружения в профессиональную деятельность, воспринимаемое как личная неудача.</p> <p>5. Приоритет потребностей клиента над собственным опытом обучения у студента</p>	Формирование профессионального самосознания у студента

Table

Student learning outcomes, depending on the applied methods of professional training

Teaching methods	Problematic learning «zones»	Student's learning outcome
1. Constructive confrontations and interactions with clients, representatives of their own and other professions in real projects and internships. 2. Reflexive interaction in classrooms with classmates and with teachers with practical experience. 3. Students' observation of teachers working in practice with a specific psychological case. 4. Initiation of professional discourse during the internship	1. Different theoretical paradigms in the discipline. 2. In the interdisciplinary conditions of professional activity, there is a separation from the content of the discipline. 3. The emphasis is on theoretical training rather than on the professional development of the student	Professional image development
1. Getting to know professional cases in real-world practice and during internships. 2. Treating yourself as a full-fledged, responsible specialist 3. Experiments with conditional selves. 4. Role-playing in classrooms	1. Lack of opportunity for variability and impromptu due to the routine performance of professional actions. 2. Getting a negative experience that destroys the student's self-esteem. 3. Limitations of the relationship between theoretical and practical knowledge bases	Learning from practical experience in a professional environment
1. A safe learning environment created by a teacher and the head of an internship, internship, or project. 2. Case analysis and reflexive written assignments in the framework of professional educational disciplines 3. Feedback and encouragement of thinking about solving professional problems. 4. Theoretical reflection (for students with extensive practical experience)	1. Students lack time for reflection. 2. Managers lack the time and competence to provide feedback. 3. University culture, focused on the assessment of theoretical training. 4. Students' feeling of inadequacy at the moment of immersion in professional activity, perceived as a personal failure. 5. Prioritize the client's needs over the student's own learning experience	Formation of a student's professional self-awareness

чение происходит в условиях реальной профессиональной деятельности. Студенты, как начинающие специалисты, переходят от «законного периферийного участия» к полноправному членству в профессиональном сообществе практиков (Cruess, Cruess, Steinert, 2018), что облегчает им взаимодействие с клиентами, а также со специалистами своей и смежных профессий и оказывает глубокое влияние на формирование профессиональной позиции.

Важно отметить: когда студенты, делая первые шаги в профессиональной деятельности, воспринимаются и принимаются клиентами, коллегами как настоящие специалисты, это способствует их профессиональной самоидентификации. И наоборот, отсутствие профессионального признания препятствует формированию профессиональной идентичности. Это согласуется с социологическим пониманием идентичности как возникающей из взаимодействия между индивидами и значимыми другими. Высокий уровень ответственности может ограничивать возможности для такого исследования и размышления о своем профессиональном развитии (Park, Schallert, 2020). Сокращение ответственности, например посредством контролируемых профессиональных заданий или моделирования профессиональных действий в учебной аудитории, позволяет студентам осуществлять ту или иную профессиональную роль, даже если их компетенции еще

не полностью развиты, что способствует постепенному и осознанному переходу к новой профессиональной позиции посредством развития компетенций.

Ряд авторов в своих исследованиях указывают на то, что основная задача профессионального образования заключается не только и не столько в социализации студентов в предопределенных профессиональных ролях, сколько в помощи им в открытии своего будущего профессионального Я (Veen, de la Croix, 2023; Verwer, van Braak, 2022; Nystrom, 2009). Это связано с понятием «текущая идентичность». Опираясь на работу В. Бихла, Ф. Вибера и др. (Biehl et al, 2012), которые утверждают, что развитие идентичности в позднесовременных обществах становится все более сложным — сегодняшним студентам необходимо на протяжении всей жизни быть готовым к постоянному формированию своей профессиональной идентичности.

Выстроить конструктивное взаимодействие внутри профессионального сообщества, даже приложив большие усилия, студенту самостоятельно очень сложно. Х. Грубер с коллегами (Gruber et al., 2008) на примере знаменитых людей показывают, как важны наставники в выстраивании связей с профессиональным миром. Наставники «...направляют развитие личности, проектируют и контролируют практическую деятельность, способствуют приобретению и применению профессиональных знаний и навыков и т. д.» (Gruber et al.,

2008, pp. 254). Они могут выступать и в качестве идеала, образца для подражания, ролевой модели, вдохновляя «возможное Я» студентов, и в качестве наставников, которые помогают исследовать себя и размышлять над «временными Я» студентов. Университетская, академическая среда создает благоприятные структурированные условия для наставничества. И если преподаватели одновременно являются и профессионалами-практиками, то это влияет на формирования профессиональной позиции у студентов. Также это создает потенциальные преимущества в виде вовлечения преподавателей в качестве «теневых лиц» для содействия профессиональному развитию студентов. Привлечение преподавателей с профессиональным опытом к образовательному процессу дает возможность для демонстрации значения теоретического знания в практической деятельности. Такие подходы особенно полезны для программ, которые в настоящее время характеризуются преимущественно академической ориентацией или четким разделением профессиональной образовательной программы на академическую и практическую.

Заключение

Результаты исследований, представленных в статье, позволяют сделать выводы относительно про-

фессиональной подготовки и наставничества психологов в процессе освоения ими профессии. В частности, представляется целесообразным, чтобы в ходе своей профессиональной подготовки студенты присутствовали в профессиональных сообществах, где они могли бы наблюдать и сравнивать практическую деятельность разных психологов. Это способствовало бы осмыслинию и пониманию различных профессиональных моделей деятельности, воплощению в реальность своих первых профессиональных замыслов, а также, получению, по итогам своего первичного опыта, признания со стороны практиков-профессионалов. На начальном этапе обучения может быть полезно запланировать мероприятия (дебаты, написание работ, устные презентации), требующие от начинающего психолога объяснения и осмыслиния того, как он определяет свою профессию, а также как он видит собственную модель профессионального развития. Наконец, важно предоставить начинающим психологам возможность начать реконструировать свою модель профессионального развития уже на начальном этапе обучения, а не только по его окончании. Это позволило бы, с одной стороны, использовать профессиональный опыт как исходный материал для последующего теоретического осмысливания, а с другой — установить диалог теории и практики в профессиональной деятельности.

Список источников / References

1. Бодров, В.А. (2016). Психологический подход к проблеме формирования профессионала. В: *Психология субъекта профессиональной деятельности* (с. 54–71). М.: Ярославль.
Bodrov, V.A. (2016). Psychological approach to the problem of professional development. In: *Psychology of the subject of professional activity* (pp. 54–71). Moscow: Yaroslavl. (In Russ.).
2. Деркач, А.А. (2004). *Акмеологические основы развития профессионала*. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та.
Derkach, A.A. (2004). *Acmeological foundations of professional development*. Moscow: Publishing house of Moscow psychological-social institute. (In Russ.).
3. Егоренко, Т.А. (2024). Психологические детерминанты успешности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки. *Мир науки. Педагогика и психология*, 12(1), Статья 26.
Egorenko, T.A. (2024). Psychological determinants of the success of a psychologist's professional development at the stage of professional training. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 12(1), Article 26. (In Russ.).
4. Егоренко, Т.А. (2023). Становление личностного компонента системогенеза психолога как субъекта труда и его психологическое благополучие на стадии профессиональной подготовки. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, 4(65), 36–42. <https://doi.org/10.26456/vtvsyped/2023.4.059>
Egorenko, T.A. (2023). Formation of the personal component of the systemogenesis of a psychologist as a subject of labor and his psychological well-being at the stage of professional training. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psichologiya*, 4(65), 36–42. (In Russ.). <https://doi.org/10.26456/vtvsyped/2023.4.059>
5. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. (2021). Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития. *Педагогическое образование в России*, 1, 17–25. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_01_02
Zeer, E.F. Symaniuk E.E. (2021). Theoretical and applied foundations of personalized education: development prospects. *Pedagogical education in Russia*, 1, 17–25. (In Russ.). https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_01_02
6. Карпов, А.В. (2022). Метасистемная организация субъектных детерминант профессиональной деятельности. *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки*, 16, 2(60), 312–325. <https://doi.org/10.18255/1996-5648-2022-2-212-325>

- Karpov, A.V. (2022). Metasystemic organization of subjective determinants of professional activity. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki. Series Humanitarian Sciences*, 16, 2(60) 312–325. (In Russ.). <https://doi.org/10.18255/1996-5648-2022-2-212-325>
7. Леньков, С.Л., Рубцова, Н.Е. (2022). Вариативность личностного и профессионального развития психологов. *Психолого-педагогический поиск*, 1(61), 143–159. <https://doi.org/10.37724/RSU.2022.61.1.013>
- Lenkov, S.L., Rubtsova, N.E. (2022). Variability of personal and professional development of psychologists. *Psychological and Pedagogical Search*, 1(61). 143–159. (In Russ.). <https://doi.org/10.37724/RSU.2022.61.1.013>
8. Поваренков, Ю.П. (2023). Системогенетический подход к определению и классификации опыта профессионала. *Ярославский педагогический вестник*, 1(130), 144–157. https://doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_144_157
- Povarenkov, Yu.P. (2023). Systems-genetic approach to the definition and classification of professional experience. *Yaroslavl pedagogical bulletin*, 1(130), 144–157. (In Russ.). https://doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_144_157
9. Шадриков, В.Д. (2004). Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*, 8, 26–31. (In Russ.).
- Shadrikov, V.D. (2004). New model of a specialist: innovative training and competence-based approach. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 8, 26–31. (In Russ.).
10. Шнейдер, Л.Б. (2009). Профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема вузовской подготовки психологов-практиков. *Актуальные проблемы психологического знания*, 4(13), 49–58.
- Schneider, L.B. (2009). Professional identity as a psychological and pedagogical problem of university training of practicing psychologists. *Actual problems of psychological knowledge*, 4(13). 49–58. (In Russ.).
11. Abbrandt Dahlgren, M., Solbrekke, T.D., Karseth, B., Nystrom, S. (2014). From university to professional practice: Students as journeymen between cultures of education and work. In: S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 461–484). New York; London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_17
12. Biehl, V., Wieber, F., Abegglen, D., Glassel, A. (2021). Professional identity formation in health promotion practitioners: Students' perspectives during an undergraduate program in Switzerland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), Article 10754. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010754>
13. Blois, J.P. (2022). The self at stake. Sociologists and dirty work in Argentina. *The American Sociologist*, 53, 63–90. <https://doi.org/10.1007/s12108-021-09525-w>
14. Chen, S.Y., Wu, C.Y., Chang, H.Y. (2022). Learning trajectories: Comparing the transitions of graduates of «Power Mechanical Engineering» and «Humanities and Social Sciences» programs. *Industry and Higher Education*, 36(3), 306–318. <https://doi.org/10.1177/09504222211040426>
15. Croft, J., Benjamin, M., Conn, P., Serafin, J.M., Wiseheart, R. (2019). Writing in the disciplines and student pre-professional identity: An exploratory study. *Across the Disciplines*, 16(2), 34–53. <https://doi.org/10.37514/ATD-J.2019.16.2.09>
16. Cruess, R.L., Cruess, S.R., Steinert, Y. (2018). Medicine as a community of practice: Implications for medical education. *Academic Medicine*, 93(2), 185–191. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000001826>
17. Cruess, S. R., Cruess, R. L., Steinert, Y. (2019). Supporting the development of a professional identity: General principles. *Medical Teacher*, 41(6), 641–649. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1536260>
18. Ducheny, K., Alletzhauser, H. L., Crandell, D., Schneider, T. R. (1997). Graduate student professional development. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28(1), 87–91.
19. Ellingsen, P., Tonholm, T., Johansen, F. R., Andersson, G. (2021). Learning from problem-based projects in cross-disciplinary student teams. *Education Sciences*, 11(6), Article 259. <https://doi.org/10.3390/educsci11060259>
20. Elmose, M., Troelsen, R., Rottmann, N. (2023). Moving into communities of practice: Experiences of psychology students in their internship. *Nordic Psychology*, 76(3), 317–332. <https://doi.org/10.1080/19012276.2023.2198114>
21. Ewan, C. (1988). Becoming a doctor. In: K. Cox, C. Ewan (Eds.), *The medical teacher* (pp. 83–87). Edinburgh; New York: Churchill Livingstone.
22. Falgares, G., Venza, G., Guarnaccia, C. (2017). Learning psychology and becoming psychologists: Developing professional identity through group experiential learning. *Psychology Learning and Teaching*, 16(2), 232–247. <https://doi.org/10.1177/1475725717695148>
23. Gazzola, N., De Stefano, J., Audet, C., Theriault, A. (2011). Professional identity among counselling psychology doctoral students: A qualitative investigation. *Counselling Psychology Quarterly*, 24(4), 257–275. <https://doi.org/10.1080/09515070.2011.630572>
24. Geller, S., Hanetz-Gamlil, K., Levy, S. (2023). Online group supervision in graduate psychology training during the COVID-19 pandemic. *Online Learning Journal*, 27(1), 451–467. <https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3321>
25. Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T., Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 237–258.
26. Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: The importance of pre-professional identity. *Higher Education Research and Development*, 35(5), 925–939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>

27. Jarvis-Selinger, S., Pratt, D.D., Regehr, G. (2012). Competency is not enough: Integrating identity formation into the medical education discourse. *Academic Medicine*, 87(9), 1185–1190. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182604968>
28. Knoetze, J.J., McCulloch, M. (2017). Reflections on becoming a psychologist: Professional development experiences of students in a South African psychology graduate program. *Journal of Psychology in Africa*, 27(5), 472–476. <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1379223>
29. Kracen, A., Nelson, A., Michl, T., Rowold, M., Taylor, N., Raque, T.L. (2023). Perspectives of postdoctoral fellows: A qualitative study of clinical supervision in psycho-oncology. *Psychological Services*, 20(2), 206–218. <https://doi.org/10.1037/ser0000740>.
30. Kullasepp, K. (2011). Creating my own way of being a psychologist. *The Japanese Journal of Personality*, 19(3), 217–232. <https://doi.org/10.2132/personality.19.217>
31. Langrehr, K.J., Green, C.E., Lantz, M. (2017). The implications of doctoral students' professional socialization experiences in graduate training. *The Counseling Psychologist*, 45(8), 1162–1183. <https://doi.org/10.1177/00111000017748588>
32. Lourens, H., Uren, S. (2023). The professional identity of intern psychologists during the COVID-19 pandemic in South Africa. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 13(5), 969–982. <https://doi.org/10.1108/heswbl-08-2022-0164>
33. Lutovac, S., Kaasila, R., Petjniemi, M., Siira, V. (2022). How does mind–body bridging support professional identity development? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 24, 151–172. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09552-0>
34. Monereo, C., Caride, M. (2022). Becoming a professional: Analysis of the reciprocal influence between I-Positions and We-Positions in a group of university students. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(4), 1347–1370. <https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1989095>
35. Nilsson, S. (2010). On the meaning of higher education in professional practice: The case of physicians and engineers. *Journal of Education and Work*, 23(3), 255–274. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.486397>
36. Nystrom, S. (2009). *Becoming a professional: A longitudinal study of graduates' professional trajectories from higher education to working life: Doctoral thesis, comprehensive summary*. Linkoping University. Linkoping.
37. Pach, J., Stoffels, M., Schoonmade, L., Ingen E., Kusurkar, R.A. (2025). The impact of educational activities on professional identity formation in social sciences and humanities: a scoping review. *Educational Research Review*, 48, Article 100704. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100704>
38. Park, J.J., Schallert, D.L. (2020). Reciprocity between doctoral students' emerging professional identity and their envisionment of a possible future self in real and imagined communities of practice. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, Article 100434. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100434>
39. Rønnestad, M.H., Skovholt, T.M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5–44. <https://doi.org/10.1177/089484530303000102>
40. Ronfeldt, M., Grossman, P. (2008). Becoming a professional: Experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41–60. URL: <https://www.jstor.org/stable/23478980> (viewed: 15.11.2025).
41. Svahn, E. (2021). Effects of source languages on Swedish translation students' socialisation processes. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15(2), 225–242. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1868176>
42. Tal, R.B., Fenster, T., Kulka, T. (2015). Academy-community partnerships: Challenges and changes in Israeli urban regeneration projects. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(3), 63–88. URL: <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1218> (viewed: 15.11.2025).
43. Tomlinson, M., Jackson, D. (2021). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885–900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>
44. Vähäsantanen, K. (2022). Professional identity in changing workplaces: Why it matters, when it becomes emotionally imbued, and how to support its agentic negotiations. In: C. Harteis, D. Gijbels, E. Kyndt (Eds.), *Research approaches on workplace learning: Insights from a growing field* (pp. 29–46). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89582-2_2
45. Valdez, C.E., Lovell, J.L. (2022). What psychology students want from service-learning. *Teaching of Psychology*, 49(3), 258–268. <https://doi.org/10.1177/00986283211021075>
46. Veen, M., de la Croix, A. (2023). How to grow a professional identity: Philosophical gardening in the field of medical education. *Perspectives on Medical Education*, 12(1), 12–19. <https://doi.org/10.5334/pme.367>
47. Verwer, S., van Braak, M. (2022). Subjectification in health professions education: Why we should look beyond the idea of professional identity formation. In: M.E.L. Brown, M. Veen, G.M. Finn (Eds.), *Applied philosophy for health professions education: A journey towards mutual understanding* (pp. 23–37). Singapore: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-1512-3_3
48. Wilkins, E.B. (2020). Facilitating professional identity development in healthcare education. *New Directions for Teaching and Learning*, 162, 57–69. <https://doi.org/10.1002/tl.20391>

Информация об авторе

Егоренко Татьяна Анатольевна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Information about the author

Tatiana A. Egorenko, PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 17.11.2025

Received 2025.11.17

Поступила после рецензирования 07.12.2025

Revised 2025.12.07

Принята к публикации 08.12.2025

Accepted 2025.12.08

Опубликована 30.12.2025

Published 2025.12.30