

Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре

Ермолаева М.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>,
e-mail: mar-erm@mail.ru

Исаев Е.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>,
e-mail: eiisaev@yandex.ru

Лубовский Д.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>,
e-mail: lubovsky@yandex.ru

Работа посвящена проблеме развития личностных профессионально важных качеств студентов при обучении в магистратуре психолого-педагогического направления. Проанализировано развитие личностной и профессиональной идентичности, эмпатии, коммуникативности. В исследовании приняли участие 60 студентов магистратуры. Для проверки гипотезы о противоречивой динамике развития личностной, профессиональной идентичности и коммуникативных качеств (эмпатии, коммуникативных умений) были применены методики изучения профессиональной (МИПИ) и личностной идентичности (МИЛИ) Л.Б. Шнейдер, шкала эмпатии А. Меграбяна и Н. Эпштейна и тест коммуникативных умений Л. Михельсона. У выпускников магистратуры выявлено преобладание статусов диффузной и псевдопозитивной личностной идентичности, зафиксирована сложная динамика статусов профессиональной идентичности. Получены данные о нарастании выраженности компетентного стиля общения и высоком уровне эмпатии. Намечены перспективы дальнейших исследований развития личностных профессионально важных качеств и психолого-педагогического сопровождения студентов при обучении в магистратуре.

Ключевые слова: магистранты психолого-педагогического направления, личностная идентичность, профессиональная идентичность, коммуникативная компетентность, эмпатия.

Благодарности: Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования магистранта факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ В.В. Шестакова.

Для цитаты: Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В. Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 33—43. DOI:10.17759/pse.2020250203

Personality Trait Development in Psychology Students During the Graduate Year

Marina V. Ermolaeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>,
e-mail: mar-erm@mail.ru

Evgeniy I. Isaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>,
e-mail: eiisaev@yandex.ru

Dmitry V. Lubovsky

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>,
e-mail: lubovsky @yandex.ru

This paper focuses on the formation of professionally important personality traits in graduate students of psychological and pedagogical master degree programmes. We analyze the development of personal and professional identity, empathy and communicative characteristics. The study involved 60 graduate students. To test the hypothesis of the contradictory developmental dynamics of personal and professional identity and communicative characteristics (empathy and communication skills) we used L.B. Schneider's techniques for studying professional (MIPI) and personal identity (MILI), the questionnaire measure of emotional empathy by A. Mehrabian and N. Epstein, and the social skills test by L. Michelson. The study revealed the predominance of diffuse and pseudo-positive personal identity statuses among the graduate students as well as the complex dynamics of professional identity statuses. Also, the obtained data points to an increase in the expression of the competent communication style and high levels of empathy. We outline some perspectives for further research on the development of professionally important personal qualities and psychological and educational support of students during their graduate year.

Keywords: master students in psychology and education, personal identity, professional identity, communicative competence, empathy.

Acknowledgements: The authors are grateful to V.V. Shestakov, graduate student of the Faculty of Educational Psychology at MSUPE, for his assistance in collecting the data.

For citation: Ermolaeva M.V., Isaev E.I., Lubovsky D.V. Personality Trait Development in Psychology Students During the Graduate Year. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 33—43. DOI:10.17759/pse.2020250203 (In Russ.).

Введение

Развитие личностных профессионально важных качеств (ПВК) является важнейшим аспектом формирования личности в ходе обучения на всех уровнях высшего образования. В профессионально важных качествах личности проявляются ее мотивационно-потребностные, когнитивные, эмоционально-волевые характеристики [16]. Наш опыт показывает, что в профессиональной деятельности педагога-психолога развитость личностных профессионально важных качеств определяет не только успешность деятельности, но и выступает одним из решающих условий профессиональной пригодности. Не случайно одна из компетенций магистратуры психолого-педагогического образования связана с развитием коммуникативных качеств личности (УК-4 «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия»), еще одна тесно связана с самооценкой и самодетерминацией личности (УК-6 «Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки»).

Две группы личностных ПВК педагога-психолога соотносимы с указанными компетенциями. Первая группа связана со спецификой профессии, которая предъявляет высокие требования к коммуникативным качествам личности. Многие авторы подчеркивают значение эмпатии в работе практического психолога [8; 12]. Профессия психолога образования также предполагает высокий уровень коммуникативной компетентности [2]. Развитие коммуникативной компетентности и эмпатии педагогов-психологов при обучении в магистратуре пока изучено недостаточно. В исследованиях Н.Н. Нечаева [7] показано, что рост коммуникативной компетентности студентов-лингвистов в процессе профессиональной подготовки ведет за собой развитие профессиональной идентичности. Необходимо исследования того, какова на протяжении обучения в магистратуре динамика коммуникативной компетентности и с какими измене-

ниями эмпатии и профессиональной идентичности она сочетается.

Ко второй группе профессионально важных качеств относится система представлений о себе как профессионале [2; 11; 13]. По словам И.В. Дубровиной, «эффективность подготовки специалиста любого профиля определяется прежде всего тем, насколько учебные программы в вузах предусматривают развитие профессионального и личностного самоопределения студентов» [2, с. 3—4]. В развитии личности при получении образования взаимосвязаны оценка себя как основа самостоятельного выбора приоритетов деятельности и становление профессиональной идентичности как ядра внутренней позиции профессионала. В исследовании И.Ю. Кулагиной и Е.В. Апасовой показаны противоречивые изменения личностных ПВК студентов-психологов в начале и по окончании обучения в бакалавриате [6]. Более подробно изучена динамика ценностной сферы магистрантов [3]; соотношение личностной и профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в магистратуре психолого-педагогического направления пока недостаточно изучено. Анализ зарубежных публикаций по проблемам подготовки практических психологов, в том числе для образования, показывает, что проблематика формирования профессиональной и личностной идентичности в ходе профессиональной подготовки также недостаточно изучена [18].

В рамках широкомасштабного эксперимента по модернизации педагогического образования, проведенного в 2014—2017 гг. научно-исследовательским коллективом Московского государственного психолого-педагогического университета, была обоснована обобщенная компетентностная модель выпускника по УГСН «Образование и педагогические науки» и разработаны примерные образовательные программы по основным профилям педагогического образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта и ФГОС высшего образования 3++ [4; 5; 14; 15]; у обучающихся по модернизированным программам достигнут более высокий уровень общепрофессиональ-

ных компетенций [5]. Вместе с тем «несколько ключевых направлений дальнейшей модернизации педагогического образования остаются по-прежнему приоритетными и актуальными с точки зрения достижения значимого эффекта в построении качества новой системы педагогического образования в России» [4, с. 7]. К ним относится создание условий для формирования личностных ПВК будущих педагогов-психологов.

Программа исследования

В исследовании магистранта ФГБОУ ВО МГППУ В.В. Шестакова, выполненном под нашим руководством, была поставлена цель изучения развития личностных ПВК студентов при обучении в магистратуре психолого-педагогического направления. Для проверки гипотезы о противоречивой динамике развития личностной и профессиональной идентичности и неравномерности развития коммуникативных ПВК (эмпатии, коммуникативных умений) на разных этапах обучения в магистратуре было проведено исследование в два этапа.

В первом этапе исследования приняли участие 60 студентов МГППУ, обучающихся по программам магистратуры психолого-педагогического направления, из них 20 человек — выпускники магистратуры, прошедшие обучение в 2016—2018 годах, и 40 человек — обучающиеся первого курса магистерских программ указанного направления (период обучения — 2017—2019 годы), обследованные при поступлении. Было проведено сравнение статусов профессиональной и личностной идентичности, а также особенностей развития эмпатии и коммуникативных умений у магистрантов, заканчивающих обучение по программам магистратуры психолого-педагогического направления (апрель-май 2018 г.) и обучающихся на первом курсе (ноябрь 2017 г.).

Выборка второго этапа составила 35 человек, принимавших участие в исследовании в 2017—2019 годах на протяжении полного курса обучения в магистратуре. Изучалось развитие личностных профессионально важных качеств студентов на протяжении полного

курса обучения в магистратуре психолого-педагогического направления (2017—2019 годы). Второй этап состоял из пяти срезов: 1) ноябрь 2017 г. (фиксация данных при поступлении); 2) февраль 2018 г. (результаты по итогам первого семестра); 3) июнь 2018 г. (фиксация данных по итогам первого года обучения); 4) январь 2019 г. (фиксация данных по итогам третьего семестра); 5) апрель-май 2019 г. (фиксация результатов обучающихся на этапе выпуска).

В исследовании были использованы «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна [9], тест коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха) [9], методики изучения профессиональной идентичности (МИПИ) и личностной идентичности (МИЛИ) Л.Б. Шнейдер [17]. Методика А. Меграбяна и Н. Эпштейна позволяет оценить способность к эмоциональному отклику на переживание другого человека и степень соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона позволяет оценить умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от ровесника, реагирование на справедливую и несправедливую критику, на провоцирующее поведение со стороны собеседника, умение обратиться с просьбой, сказать «нет», самому оказать поддержку и принимать сочувствие; контактность и реагирование на попытку другого вступить в контакт.

Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер построена на принципах ассоциативного теста и используется для изучения структуры и статусов профессиональной идентичности, под которой понимается объективное и субъективное единство с профессиональным делом и профессиональной группой. Методика позволяет выявить преждевременную, диффузную (размытую), достигнутую идентичность, псевдоидентичность и мораторий идентичности. Методика изучения личностной идентичности (МИЛИ) выявляет пять одноименных типов личностной идентичности. В основу методики заложено понимание данного конструкта как самореферентности, т.е. ощущение и осозна-

ние уникальности Я в его экзистенциальности и неповторимости при наличии своей принадлежности к социальной общности.

Исследование проводилось в группах, все методики использовались в бланковой форме. Значимость различий оценивалась на основе непараметрического U-критерия Манна—Уитни при помощи статистического пакета программ SPSS 23.0.

Результаты исследования

На первом этапе были проведены сравнительные исследования статусов личностной и профессиональной идентичности, а также уровня сформированности коммуникативных умений и эмпатии у студентов двух групп. Данные сравнительного исследования выпускников и студентов-первокурсников при поступлении представлены в табл. 1.

У выпускников магистратуры преобладают статусы диффузной и псевдопозитивной личностной идентичности, которые схожи в нежелании меняться на фоне положительного общего восприятия себя и низкого уровня рефлексии. Такой результат может быть связан с внешней стороной образовательной ситуации выпускников, в которой необходимо дальнейшее самоопределение в связи с окончанием обучения.

У первокурсников заметна общая направленность на поиск и достижение позитивной идентичности на фоне как полного отсутствия опыта осознания своей профессиональной идентичности или наличия размытых представлений о себе как о профессионале, так

и вариантов сформированной позитивной профессиональной идентичности у части обучающихся. На вероятные трудности формирования личностной идентичности косвенно указывает то, что среди поступивших в магистратуру одна из самых малочисленных групп — люди со статусом достигнутой идентичности (всего 12,5%). Преобладание в начале обучения статусов моратория и диффузной личностной идентичности позволяет предположить, что многие из них поступают с надеждой на преодоление проблем развития личностной идентичности и достижение позитивной идентичности.

Примерно треть выпускников (35%) демонстрируют позитивную оценку себя как профессионала и готовность развиваться дальше в профессии (достигнутая профессиональная идентичность). Столько же выпускников демонстрируют низкую самооценку себя как профессионала, наличие внутренних конфликтов и сомнений в возможностях своего профессионального развития (диффузную профессиональную идентичность), что характерно для выбора дальнейшего профессионального пути и необходимости поиска самореализации в профессии. Разброс данных может быть обусловлен в том числе наличием/отсутствием опыта работы по ранее полученной специальности до поступления в магистратуру. Характерно, что четверть первокурсников демонстрируют преждевременную профессиональную идентичность (т.е. отсутствие опыта осознания своей профессиональной идентичности),

Таблица 1

Сравнение статусов личностной и профессиональной идентичности выпускников и первокурсников магистратуры при поступлении (в %)

| Статус идентичности | Личностная идентичность | | Профессиональная идентичность | |
|---------------------|-------------------------|--|-------------------------------|--|
| | Выпускники | Учащиеся первого года обучения при поступлении | Выпускники | Учащиеся первого года обучения при поступлении |
| Преждевременная | 10 | 12,5 | 5 | 25 |
| Диффузная | 30 | 30 | 35 | 22,5 |
| Мораторий | 15 | 30 | 15 | 17,5 |
| Достигнутая | 15 | 12,5 | 35 | 25 |
| Псевдопозитивная | 30 | 15 | 10 | 10 |

тогда как среди выпускников их только 5%, что свидетельствует о получении магистрантами опыта осознания профессиональной идентичности.

Сравнение результатов двух групп по методике коммуникативных умений Л. Михельсона (в % от общего числа ответов) показывает, что при обучении в магистратуре развивается компетентный тип реагирования. У первокурсников преобладают компетентный (44,25%) и несформированный (43%) типы реагирования, тогда как у выпускников он преобладает по всем блокам коммуникативных умений (60%). Наиболее трудны для первокурсников ситуации вступления в контакт или адекватного реагирования на такие попытки со стороны другого человека и ситуации, требующие сочувствия к другим или принятия сочувствия от других, а также ситуации, требующие реакции на критику, умения оказывать и принимать знаки внимания, умения обратиться с просьбой к другому человеку. Общими для выпускников и первокурсников являются трудности, связанные с умениями вступать в контакт с окружающими и адекватно реагировать на попытки контакта со стороны других людей на фоне преобладания компетентного типа реагирования у выпускников.

Сравнение уровня эмпатии выпускников и первокурсников по данным методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна показало, что у большинства обучающихся 1 курса средний уровень эмоционального отклика (27 человек, или 67,5% группы); высокий и очень высокий уровни встречаются редко (2,5% и 5% соответственно), в то время как для выпускников характерны высокий (у 75%) и очень высокий (у 25%) уровни эмоционального отклика; различия значимы ($U_{эмп.}=94,5$; $p=0,01$).

На втором этапе исследования динамика развития личностной и профессиональной идентичности студентов прослеживалась на протяжении их обучения в магистратуре; данные представлены в табл. 2 и 3.

Результаты отражают противоречивую динамику статусов личностной идентичности студентов при обучении в магистратуре.

Уменьшается выраженность статуса преждевременной личностной идентичности, при которой отсутствуют независимые жизненные выборы и осознание собственной личностной идентичности (5,6% выпускников против 11,4% при поступлении). Такой результат говорит об активизации саморефлексии и стремления к поиску позитивной личностной идентичности в ходе обучения. Растет, а затем снижается на этапе выпуска выраженность статуса достигнутой личностной идентичности, что может свидетельствовать как об осознании неразрешенности проблем личностного самоопределения, так и о неясности перспектив саморазвития в будущем профессиональном становлении. На этапе выпуска наблюдается рост псевдопозитивной идентичности, которая связана с подчеркиванием собственной уникальности, ригидностью Я-концепции и низкой рефлексией. Изменения различий в соотношении статусов личностной идентичности от первого к последнему срезу значимы ($X^2=26,97$, $p=0,05$).

В табл. 3 показана динамика статусов профессиональной идентичности на протяжении обучения в магистратуре по данным методики МИПИ Л.Б. Шнейдер.

Таблица 2

Изменение статусов личностной идентичности студентов магистратуры на протяжении обучения

| Этап исследования | Статус личностной идентичности | | | | |
|-------------------|--------------------------------|-----------|-----------|-------------|------------------|
| | Преждевременная | Диффузная | Мораторий | Достигнутая | Псевдопозитивная |
| При поступлении | 11,4 | 31,4 | 31,4 | 11,4 | 14,4 |
| После 1 семестра | 11,4 | 25,7 | 34,3 | 11,4 | 17,2 |
| После 2 семестра | 2,8 | 20 | 28,6 | 28,6 | 20 |
| После 3 семестра | 2,8 | 22,8 | 40 | 22,8 | 11,6 |
| На этапе выпуска | 5,6 | 28,6 | 28,6 | 8,6 | 28,6 |

Таблица 3

Изменение статусов профессиональной идентичности студентов магистратуры на протяжении обучения

| Этап исследования | Статус профессиональной идентичности | | | | |
|-------------------|--------------------------------------|-----------|-----------|-------------|------------------|
| | Преждевременная | Диффузная | Мораторий | Достигнутая | Псевдопозитивная |
| При поступлении | 25,7 | 22,9 | 17,1 | 25,7 | 8,6 |
| После 1 семестра | 14,3 | 25,7 | 31,4 | 14,3 | 14,3 |
| После 2 семестра | 8,6 | 28,5 | 34,3 | 8,6 | 20 |
| После 3 семестра | 8,6 | 34,3 | 34,3 | 14,3 | 8,6 |
| На этапе выпуска | 8,6 | 40 | 14,3 | 25,7 | 11,4 |

Полученные данные свидетельствуют о снижении выраженности статуса преждевременной профессиональной идентичности (у 8,6% выпускников против 25,7% при поступлении), что говорит об активизации профессионального самоопределения в ходе обучения. Постепенно нарастает выраженность статуса диффузной профессиональной идентичности, т.е. общей отстраненности от рефлексии Я в рамках выбранной профессии и сомнения в собственных силах (у 40% выпускников). Вполне возможно, что эта тенденция связана с несовпадением профиля обучения и работой по прежней специальности в настоящее время, а также неясностью дальнейших

перспектив профессионального становления. Снижение до 8,6% выраженности статуса достигнутой профессиональной идентичности указывает на период обучения, когда, очевидно, студенты более всего нуждаются в психолого-педагогической поддержке. В то же время растет, а к окончанию магистратуры снижается выраженность статуса моратория (т.е. кризиса профессиональной идентичности и попыток его разрешения), что говорит об активизации у части студентов профессиональной саморефлексии и о попытках найти себя в профессии. Заметное перераспределение оценок в двух направлениях (увеличение случаев диффузной профессиональной идентичности и возрастание числа студентов с достигнутой позитивной идентичностью) также подтверждает гипотезу о противоречивой динамике развития профессиональной идентичности. Изменения различий в соотношении статусов профессиональной идентичности от первого к последнему срезу также значимы ($\chi^2=29,86$, $p=0,03$).

Результаты исследования коммуникативных умений при помощи теста Л. Михельсона представлены в табл. 4.

У магистрантов наблюдается позитивная динамика коммуникативных умений. Незначительно снижается выраженность зависимого типа реагирования, нарастает выраженность компетентного типа реагирования. Для обучающихся с несформированным типом реагирования наиболее проблемными и не меняющимися в ходе обучения являются умения адекватно реагировать на справедливую критику, вступить в контакт с другим

Таблица 4

Изменение преобладающих типов реагирования в коммуникативных ситуациях студентов магистратуры за время обучения

| Этап исследования | Тип реагирования в коммуникативных ситуациях | | | | |
|-------------------|--|--------------|-------------|----------------|-----------|
| | Зависимый | Компетентный | Агрессивный | Не сформирован | Зависимый |
| При поступлении | 11,4 | 46,0 | 1,7 | 38,0 | 11,4 |
| После 1 семестра | 10,3 | 53,1 | 1,7 | 34,9 | 10,3 |
| После 2 семестра | 6,9 | 60,3 | 0,9 | 32 | 6,9 |
| После 3 семестра | 4,6 | 67,4 | 1,1 | 26,9 | 4,6 |
| На этапе выпуска | 5,4 | 67,4 | 0 | 27,1 | 5,4 |

человеком, умение адекватно реагировать на попытку другого человека вступить в контакт. Различия типов реагирования от первого к последнему срезу на грани уровня значимости ($X^2=24,989$, $p=0,054$).

Динамика эмоционального отклика студентов в ходе обучения в магистратуре по данным методики «Шкала эмоционального отклика» представлена в табл. 5.

В ходе обучения у магистрантов увеличивается выраженность эмоционального отклика. Наиболее примечателен скачок в развитии после обучения в первом семестре, когда резко увеличивается число студентов с высоким уровнем эмоционального отклика, что объяснимо психолого-педагогическими особенностями ситуации обучения по первым модулям магистерских программ в первом семестре; изменения средних показателей от начала к концу первого семестра значимы ($U_{эмп.}=154,5$; $p=0,01$). Между результатами последующих срезов статистически значимых различий по уровням эмоционального отклика не выявлено.

Выводы

1. Исследование выявило противоречивую динамику развития личностных ПВК студентов в ходе обучения в магистратуре психолого-педагогического направления. У первокурсников имеются признаки трудностей формирования личностной идентичности, сочетающиеся с разнообразием представлений о себе как профессионале. Противоречия видны в изменениях статуса достигнутой личностной идентичности, ко-

торый возрастает, а затем уменьшается накануне окончания магистратуры. Вызывает беспокойство неравномерный ход развития достигнутой профессиональной идентичности и распространенность (40%) диффузной профессиональной идентичности среди выпускников магистратуры.

2. Выявлены позитивные тенденции развития коммуникативной компетентности и уровня эмоционального отклика студентов. В ходе обучения плавно возрастает выраженность компетентного типа реагирования в коммуникативных ситуациях. Уровень эмоционального отклика совершает заметный скачок в развитии на протяжении первого семестра. Указанные изменения ПВК объяснимы ситуацией обучения по модульным учебным планам. Так, в начале обучения магистранты сталкиваются с требованиями профессии к их ПВК, в том числе эмпатии. Скачок в развитии эмоционального отклика связан с особенностями образовательной ситуации при изучении двух первых модулей магистратуры психолого-педагогического направления («Исследования и прогнозирование в образовании» и «Управление в образовании»). Широкое применение групповых форм обучения с самого начала задает высокие требования к коммуникативной сфере, в частности, к умению слушать. В образовательной ситуации первого семестра содержание и формы обучения сталкивают студентов с вызовами профессии, благодаря чему зона ближайшего развития эмпатии оказывается в значительной мере освоенной, хотя плавный рост наблюдается и далее. Очевидно, эти же

Таблица 5

Динамика уровня эмоционального отклика студентов магистратуры на протяжении обучения

| Этап исследования | Уровень эмоционального отклика | | | | |
|-------------------|--------------------------------|---------|------------|--------|--------------|
| | Очень высокий | Высокий | Нормальный | Низкий | Очень низкий |
| При поступлении | 2,9 | 25,7 | 65,7 | 5,7 | - |
| После 1 семестра | 28,5 | 68,6 | 2,9 | - | - |
| После 2 семестра | 22,8 | 74,2 | 2,8 | - | - |
| После 3 семестра | 22,8 | 74,3 | 2,9 | - | - |
| На этапе выпуска | 20 | 77,1 | 2,8 | - | - |

факторы способствуют повышению коммуникативной компетентности.

3. Полученные данные позволили сформулировать гипотезы последующих исследований развития личностных ПВК студентов при обучении в магистратуре психолого-педагогического направления. Результаты позволяют предположить, что многие абитуриенты поступают в магистратуру с неосознанной надеждой разрешить проблемы формирования личностной идентичности (т.е. поиска себя) через обретение новой профессиональной идентичности. Снижение числа студентов с выраженным статусом достигнутой профессиональной идентичности указывает на необходимость психолого-педагогической

поддержки в момент окончания 1 курса. Снижение числа студентов с выраженным статусом достигнутой личностной идентичности указывает на необходимость такой поддержки ближе к окончанию магистратуры. Данные позволяют наметить систему психолого-педагогического сопровождения студентов в ходе обучения. Помимо известных средств (метод портфолио, рефлексивные семинары в каждом модуле, индивидуальные и групповые консультации и др.) практика сопровождения может включать работу студенческих групп психологической самопомощи [20] и обучение навыкам саморегуляции процесса обучения [19], широко используемые за рубежом в подготовке практических психологов.

Литература

1. *Брезгина О.В., Василькова Е.В.* Кризис идентичности как механизм развития и приобретения новой идентичности. // *Образование и наука: вопросы теории и практики.* 2015. № 1. С. 16—21.
2. *Дубровина И.В.* О профессиональной подготовке практического психолога образования [Электронный ресурс] // *Психолого-педагогические исследования.* 2012. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu.ru/2012/n1/50750.shtml> (дата обращения: 15.02.2020).
3. *Егоренко Т.А., Костромитина С.В.* Сформированность личностных образовательных результатов магистрантов психолого-педагогического направления // *Развитие личностных образовательных результатов учащихся в современном образовании.* М.: Русайнс, 2017. С. 286—310.
4. *Марголис А.А., Сафронова М.А.* Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014-2017 гг.) // *Психологическая наука и образование.* 2018. Том 23. № 1. С. 5—24. DOI:10.17759/pse.2018230101.
5. *Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишняникова Л.М.* Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов // *Психологическая наука и образование.* 2018. Том 23. № 1. С. 64—81. DOI:10.17759/pse.2018230106
6. *Кулагина И.Ю., Апасова Е.В.* Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) // *Культурно-историческая психология.* 2018. Том 14. № 2. С. 12—23. DOI: 10.17759/chp.2018140202
7. *Нечаев Н.Н.* Психологические аспекты коммуникативной подготовки студентов высшей

- школы // *Образование и наука.* 2017. Том 19. № 3. С. 120—141. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-120-141.
8. *Новак Н.Г., Ткач Н.М.* Эмпатия как критерий профпригодности студентов-психологов // *Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: Сборник научных статей и материалов международной конференции.* М., 2016. С. 276—281.
9. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин [и др.] Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2002. 560 с.
10. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 127 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71796296/> (дата обращения: 19.10.2019).
11. *Пряжникова Е.Ю.* Психология труда: теория и практика: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2019. 520 с.
12. *Роджерс К.* Эмпатия // *Психология мотиваций и эмоций /* под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: ЧеРо, 2002. С. 428—430.
13. *Родыгина У.С.* Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // *Психологическая наука и образование.* 2007. Том 12. № 4. С. 39—51.
14. *Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К.* Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»:

направление подготовки — Психолого-педагогическое образование // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 127—142.

15. Сафронова М.А., Бысик Н.В. Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 78—86.

16. Толочек В.А. Современная психология труда. СПб.: Питер, 2010. 432 с.

17. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: МПСИ, 2007. 128 с.

References

1. Brezgina O.V., Vasil'kova E.V. Krizis identichnosti kak mekhanizm razvitiya i priobreteniya novoi identichnosti [Identity crisis as a mechanism for developing and acquiring a new identity]. *Obrazovanie i nauka: voprosy teorii i praktiki=Education and science: issues of theory and practice*, 2015, no.1, pp. 16—21. (In Russ.).

2. Dubrovina I.V. O professional'noi podgotovke prakticheskogo psikhologa obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [About professional training of the practical psychologist of education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2012, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu.ru/2012/n1/50750.shtml> (Accessed: 10.02.2020). (In Russ.).

3. Egorenko T.A., Kostromitina S.V. Sformirovannost' lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov magistrantov psikhologo-pedagogicheskogo napravleniya [Formation of personal educational results of undergraduates of psychological and pedagogical direction]. In *Razvitie lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov uchashchikhsya v sovremennom obrazovanii [Development of personal educational results of students in modern education]*. Moscow: Rusains Publ., 2017, pp. 286—310. (In Russ.).

4. Kulagina I.Yu., Apasova E.V. Personality Development in the Context of University Training: A Comparative Study. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya=Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 12—23. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2018140202

5. Margolis A.A., Safronova M.A. Results of a comprehensive project to modernize teacher education in the Russian Federation (2014—2017). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 5—24. DOI:10.17759/pse.201823010. (In Russ.).

6. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. Results of an independent assessment of the formation of General professional competencies of future teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 64—81. DOI:10.17759/pse.2018230106 (In Russ.).

18. Next steps for Training and Education in Professional Psychology: Advancing the science and expanding our reach / Bell D. J. [et al] // *Training and Education in Professional Psychology*. 2019. Vol. 13 (1). P. 1—3. DOI:10.1037/tep0000305

19. Lawson M.J. et al. Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning // *Educational Psychology Review*. 2019. Vol. 31. P. 223—251. DOI: 10.1007/s10648-018-9453-7.

20. Ponce A.N. et al. Addressing concerns in psychology training: Consultation on trainee development // *Training and Education in Professional Psychology*. 2019. Vol. 13 (4). P. 247—253. DOI:10.1037/tep0000237

7. Nechaev N.N. Psychological aspects of communicative training of higher school students [Elektronnyi resurs]. *Obrazovanie i nauka=The Education and Science Journal*, 2017. Vol. 19, no 3. pp. 120—141. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-120-141. (In Russ.).

8. Novak N.G., Tkach N.M. Empatiya kak kriterii profprigodnosti studentov-psikhologov. [Empathy as a criterion for professional aptitude of psychology students]. *Tsifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka: Sbornik nauchnykh statei i materialov mezhdunarodnoi konferentsii [Digital society as a cultural and historical context of human development: Collection of scientific articles and materials of the international conference]*. Moscow, 2016, pp. 276—281. (In Russ.).

9. Praktikum po obshchei, eksperimental'noi i prikladnoi psikhologii [Workshop on General, experimental and applied psychology]. V.D. Balin (et al.). Ed. by A.A. Krylov, S.A. Manichev. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2002. 560 p. (In Russ.).

10. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 N 127 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyi resurs]. [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 22.02.2018 No. 127 "On approval of the Federal State Educational Standard of higher education — master's degree in the direction of training 44.04.02 Psychological and pedagogical education"]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71796296/> (Assessed 14.02.2020). (In Russ.).

11. Pryazhnikova E.Yu. Psikhologiya truda: teoriya i praktika: uchebnik dlya bakalavrov [Labor psychology: theory and practice]. Moscow, Yurait Publ., 2019. 520 p. (In Russ.).

12. Rodzhers K. Empatiya [Empathy]. In *Psikhologiya motivatsii i emotsii [Psychology of motivation and emotions]*. Ed. by Yu.B. Gippenreiter, M.V. Falikman. Moscow, CheRo Publ., 2002, pp. 428—430 (In Russ.).

13. Rodygina U.S. Psikhologicheskie osobennosti professional'noi identichnosti studentov [Psychological features of students' professional identity].

Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education, 2007. Vol. 12, no. 4, pp. 39—51. (In Russ.).

14. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Kompetentnostno-deyatelnostnyi podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoi modul'noi OPOP issledovatel'skoi magistratury «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatelnostnyi podkhod v obrazovanii»: napravlenie podgotovki — Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [Competence and activity approach to the design and development of a new modular research master's degree program "Cultural and historical psychology and activity approach in education": training direction — Psychological and pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 127—142. (In Russ.).

15. Safronova M.A., Bysik N.V. Opisaniye proekta modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Description of the pedagogical education modernization project]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 78—86. (In Russ.).

16. Tolochek V.A. Sovremennaya psikhologiya truda Modern psychology of work. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2010. 432 p. (In Russ.).

17. Shneider L.B. Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki [Personal, gender and professional identity: theory and methods of diagnostics]. Moscow, MPSI publ., 2007. 128 p. (In Russ.).

18. Bell D.J. et al. Next steps for Training and Education in Professional Psychology: Advancing the science and expanding our reach. *Training and Education in Professional Psychology*, 2019. Vol. 13 (1), pp. 1—3. DOI:10.1037/tep0000305

19. Lawson M.J., Vosniadou S., Van Deur P. et al. Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning. *Educational Psychology Review*, 2019. Vol. 31. P. 223—251. DOI: 10.1007/s10648-018-9453-7.

20. Ponce A.N. et al. Addressing concerns in psychology training: Consultation on trainee development. *Training and Education in Professional Psychology*, 2019. Vol. 13 (4), pp. 247—253. DOI:10.1037/tep0000237

Информация об авторах

Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогическая психология» им. профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>, e-mail: mar-erm@mail.ru

Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогическая психология» им. профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогическая психология» им. профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Information about the authors

Marina V. Ermolaeva, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after prof. V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>, e-mail: mar-erm@mail.ru

Evgeniy I. Isaev, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after prof. V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Dmitry V. Lubovsky, PhD in Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after prof. V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Получена 30.03.2020

Принята в печать 20.04.2020

Received 30.03.2020

Accepted 20.04.2020