

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ БАКАЛАВРА-ПСИХОЛОГА В ВУЗЕ

Э.П. Комарова, О.П. Полухина, С.А. Бакленева, А.С. Фетисов

Аннотация. Рассматривается проблема формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога в вузе в России и за рубежом. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что процесс формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога в вузе носит формальный характер. Это ограничивает возможность профессиональной самоидентификации студента-психолога. Освещаются практические возможности моделирования данного процесса на основе концептуальной модели. Формирование профессионально-личностной позиции студента-психолога в вузе будет успешным при условии реализации педагогической модели, опирающейся на единство принципов целостности, системности, студентоцентрированной направленности. Дается краткая характеристика сущности взаимосвязанных методологических подходов (системного, контекстного, компетентностного, личностно ориентированного, аксиологического) и концепции отношений В.Н. Мясищева, позволяющих исследовать данный процесс в вузе в системе отношений личности будущего профессионала к себе, людям, профессиональной деятельности. Обосновывается достижение цели исследования при наличии таких определенных педагогических условий, как учет личностных особенностей студентов-психологов; субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов-психологов при формировании профессионально-личностной позиции; поэтапного формирования профессионально-личностной позиции на основе системного, контекстного, личностно ориентированного, компетентностного и аксиологического подходов.

Ключевые слова: профессионально-личностная позиция; формирование; концептуальная модель.

Введение

С 1990-х гг. зарубежными учеными предпринимаются попытки создания различных моделей профессионально-личностного развития в вузе. Исследование этих моделей свидетельствует о постоянном интересе к проблеме профессионального становления и личностного развития будущих профессионалов. Проблемы профессионально-личностного развития рассматривают в своих трудах такие зарубежные ученые, как Э. Гинцберг, К. Левин, С. Липсет, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Сваластога, Д. Сьюпер, Л. Тайлер и др. Модель профессионального развития Э. Гинцберга представляет профессиональное развитие в виде последовательности определенных фаз, разделительным критерием ко-

торых являются содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания. В модели Д. Сьюпера, являющегося последователем Э. Гинцберга, профессионально-личностное развитие связано с развитием Я-концепции с точки зрения соотношения собственного опыта личностного развития с социальными условиями и требованиями [1].

В последние годы исследования в области формирования профессионально-личностной позиции в вузе вели как специалисты, занимающиеся проблемами профориентации молодежи (W. Archer, J. Davison, D. Bremer, J. Crossman, M. Clarke, P. Gardner, L. Gross, I. Steglitz, E. Jones, K. Mangan, D. Wheeler и др.), так и общественные организации, исследующие проблемы взаимодействия образовательных заведений и представителей бизнес-сообществ (Council for Industry and Higher Education (CIHE), London; Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), Institute of International Education, U.S.).

В модели профессионального становления Д. Холланд выделяет такие типы профессиональной ориентации, как интеллектуальный, социальный, реалистичный, конвенциональный, предпринимательский и ориентация на искусство [2]. В теориях, опирающихся на психологию принятия решений (М.П. Катц, Г. Томэ, Г. Риес и др.), основное внимание уделяется столкновению человека с проблемами в ситуациях профессионального развития, а У. Мозер, Е. Бордин, Э. Роу утверждают, что ведущая роль в профессиональном становлении принадлежит различным формам потребностей [3].

Путем сравнительного анализа и обобщения исторического опыта США, Германии и России в области подготовки студентов к дальнейшей профессиональной деятельности выявлены основные современные тенденции формирования профессионально-личностной позиции студента в процессе обучения в вузе, а также выявлены наиболее перспективные подходы, позволяющие обеспечивать развитие личностных и профессиональных качеств студента в условиях российской системы образования.

На современном этапе развития системы подготовки российского студента наиболее целесообразным было заимствование некоторых элементов опыта зарубежных коллег в области структурной организации подготовки студента вуза к дальнейшей профессиональной деятельности, которые позволили бы повысить эффективность подготовки будущих профессионалов, не были бы слишком сложными и противоречивыми концепции образования в России. Опираясь на отдельные элементы зарубежного опыта, нами учитывались особенности и задачи развития отечественной системы образования, а также возможности адаптирования выбранных элементов зарубежного опыта в вопросах педагогического моделирования процесса формирования профессио-

нально-личностной позиции студента в вузе к российской практике образования.

Проблема научно-практического характера в исследованиях педагогических моделей формирования профессионально-личностной позиции обусловлена меняющейся парадигмой профессиональной подготовки бакалавра-психолога в нашей стране, изменением взгляда на его личностно-профессиональное становление в вузе. В современной науке существует потребность педагогического моделирования и целостного описания проблемы формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога, так как большинство существующих работ по данной теме (Н.М. Борытко, Е.Н. Васина, Н.В. Курбет, В.А. Кениг, Р.А. Мусина, О.В. Михайлов, А.О. Преображенская, Э.Р. Хакимов, О.А. Щербинина и др.) направлено на изучение какого-то одного многогранного аспекта профессионально-личностной позиции будущего специалиста, что приводит к утрате эффективности процесса подготовки будущего профессионала-психолога [4. С. 35–43].

Целью статьи является обоснование принципов, подходов и этапов формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога в рамках концептуальной модели.

Задачи статьи:

- обобщить и отрефлексировать имеющиеся в отечественной и зарубежной литературе теоретические подходы в рамках данного исследования;

- подтвердить правильность использования комплекса взаимосвязанных методологических подходов (системного, компетентностного, личностно ориентированного, контекстного, аксиологического) в педагогической модели формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога;

- подтвердить доказанную эмпирическим путем эффективность модели формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога в психолого-педагогическом спецпрактикуме, интегрирующем теоретические и практические аспекты формирования профессионально-личностной позиции на диагностическом, информационном, практическом и аналитическом этапах.

Для достижения цели исследования использованы теоретические (анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, обобщение зарубежного и отечественного педагогического опыта); эмпирические (экспериментальные оценки, количественный и качественный анализ полученных результатов) методы; методики: диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); диагностика реальной структуры ценностных ориен-

таций личности С.С. Бубнова; опросник социально-психологической компетентности студента-психолога; диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина); тест-опросник субъективного контроля Дж. Роттера (адаптирован Е.Ф. Бажиным, С.А. Голыкиной, А.М. Эткиндоном); методика исследования самооотношения С.Р. Пантелеева; опросник личностных ориентаций Э. Шострома.

Методология

Модель формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога в вузе определена использованием комплекса взаимосвязанных методологических подходов: системного, компетентностного, личностно ориентированного, контекстного, аксиологического. В рамках системного подхода профессионально-личностная позиция бакалавра-психолога представлена совокупностью взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов, представляющих собой единое целое (В.А. Барабанщиков, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин и др.) [5].

Для раскрытия психолого-педагогической сущности и структуры профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога, ее компонентного состава мы сочли правомерным опереться на теорию отношений В.Н. Мясищева как на одну из самых авторитетных теорий в отечественной психологии.

В нашем исследовании профессионально-личностная позиция бакалавра-психолога рассматривается как интегративное качество личности, представляющее собой развивающееся образование в виде совокупности отношений личности к себе, людям, профессии, проявляющееся не только в знаниях, умениях, навыках, но и в направленности личности, системе ее потребностей, ценностных ориентаций, установок, готовности к деятельности [6].

Исследуя формирование профессионально-личностной позиции студента в вузе, мы опирались на идеи системного подхода. Процесс формирования профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога в вузе мы относим к педагогическому процессу, ориентированному на сознательное овладение бакалавром-психологом знаниями, умениями, навыками и на формирование способности применять их в профессиональной деятельности, на совершенствование необходимых профессионально-личностных качеств. Основные идеи системного подхода отражают ряд признаков, по которым мы характеризуем профессионально-личностную позицию студента-психолога как систему в виде целостного образования, включающего совокупность ценностного, когнитивного и конативного компонентов в системе отношений личности бакалавра-психолога к себе, людям, профессиональной деятельности

[7. С. 31–45]. С учетом вышеизложенного, мы рассматриваем профессионально-личностную позицию бакалавра-психолога как системное образование, состоящее из множества согласованных элементов, преобразование которых многовариантно и эффективно при наличии определенных психолого-педагогических условий. Возможности применения компетентностного подхода проявлялись в потенциале направленности образования на формирование профессионально-личностной позиции будущих профессионалов в вузе посредством специально разработанных программ и спецпрактикумов.

Компетентностный подход позволил преодолеть недостаточность традиционного знаниевого подхода в организации подготовки бакалавров-психологов в вузе, реализовать потребности в творческом самовыражении и саморазвитии будущего профессионала-психолога [8].

Благодаря личностно ориентированному подходу открылась возможность организации субъект-субъектного взаимодействия, где преподаватель является субъектом педагогической деятельности, а студент – субъектом учебной деятельности и каждый из них имеет личные мотивы, цели деятельности [9].

Согласно автору контекстного подхода А.А. Вербицкому, в основе контекстного обучения лежит теория деятельности, в рамках которой присвоение социального опыта происходит за счет активной деятельности самого субъекта. Ключевая идея контекстного обучения заключается в моделировании реальных производственных отношений в рамках учебной деятельности, что позволяет преодолеть расхождение между профессиональной подготовкой и профессиональной деятельностью [10]. Опора на данный методологический подход способствовала развитию не только познавательных, но и социальных, профессиональных мотивов и интересов. Она способствовала формированию теоретического и практического мышления бакалавра-психолога, включению бакалавра-психолога в деятельностьную позицию. Данный методологический подход создал условия для формирования и развития познавательной и учебной мотивации, придал личностный смысл процессу обучения; активизировал студентов-психологов как субъектов образовательного процесса.

Аксиологический подход является методологической основой гуманистически ориентированного педагогического образования, направлен на формирование гуманных профессионально-ценностных ориентаций, предполагает поворот к человеку, обращение к духовности, общечеловеческим ценностям. Приверженцы и основоположники данного подхода рассматривают человека как феномен в единстве естественного, социокультурного, материально-телесного и духовного явлений, считая его источником высших духовных ценностей, а процесс образования – возможностью индивидуального, социального и творческого развития

(С.И. Гессен, П.Ф. Каптерева, М.М. Рубинштейн, К.Д. Ушинский и др.) [11. С. 58–64].

Процесс реализации разработанной модели формирования профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога в вузе предполагает использование определенных психолого-педагогических принципов: принципа целостности и системности, который содержит в себе интеграцию всех компонентов профессионально-личностной позиции, обеспечивая их органическую взаимозависимость, взаимодействие и взаимопроникновение; принципа студентоцентрированной направленности, который предусматривает такую организацию обучения студента-психолога, которая в максимальной степени ориентирована на их индивидуальные особенности и специфику личностного понимания мира; принцип сотрудничества, который реализуется в процессе совместной деятельности преподавателя и студента-психолога по созданию проблемных ситуаций и их решению [12. С. 19–26].

Эффективной формой реализации модели формирования профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога является психологический спецпрактикум, интегрирующий теоретические и практические аспекты обучения и реализуемый на диагностическом, информационном, практическом и аналитическом этапах.

Полученные результаты эмпирического исследования подтверждают качественные преобразования во всех компонентах профессионально-личностной позиции студента-психолога экспериментальной группы в ходе спецпрактикума. Эффективность педагогической модели обеспечивалась психолого-педагогическими условиями: учет личностных особенностей студентов-психологов; субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов-психологов при формировании профессионально-личностной позиции студента-психолога; поэтапное формирование профессионально-личностной позиции на основе системного, контекстного, личностно ориентированного, компетентностного и аксиологического подходов.

Эффективность педагогической модели подтверждают результаты эмпирического исследования (табл. 1–3).

Таблица 1

**Выборочные статистические показатели результатов эксперимента
(ценностный компонент)**

Показатели и методики	САМООТНОШЕНИЕ							
	Методика исследования самооотношения С.Р. Пантелеева							
	Шкала самооценности				Шкала самопринятия			
Статистический показатель	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Среднее	4,940	7,878	4,823	5,082	4,364	7,179	5,050	5,250
Дисперсия	1,921	1,847	3,034	1,879	3,270	3,246	2,186	1,720

t-статистика	7,718	0,595	5,623	0,516
α-критич.	Менее 0,001	0,251	Менее 0,001	0,248
Показатели и методики	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ			
	Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова			
Статистический показатель	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Среднее	10,895	20,793	9,677	11,185
Дисперсия	4,741	5,411	1,994	1,747
t-статистика	15,839		3,975	
α-критич.	Менее 0,001		Менее 0,001	
Показатели и методики	ОТНОШЕНИЕ К ПОЗНАНИЮ			
	опросник личностных ориентаций Э. Шострома			
	Шкала познавательных потребностей		Шкала креативности	
Статистический показатель	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Среднее	5,022	8,704	5,355	5,892
Дисперсия	2,110	2,445	2,123	1,605
t-статистика	8,798		10,327	
α-критич.	Менее 0,001		Менее 0,001	

Примечание. Здесь и в табл. 2, 3 ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа.

Т а б л и ц а 2

**Выборочные статистические показатели результатов эксперимента
(когнитивный компонент)**

Показатели и методики	ГИБКОСТЬ МЫШЛЕНИЯ Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию				ГОТОВНОСТЬ К САМООБРАЗОВАНИЮ Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию			
	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Статистический показатель								
Среднее	71,720	111,598	70,946	73,552	30,692	39,622	29,995	30,313
Дисперсия	38,959	58,675	38,242	27,588	8,694	12,530	12,925	12,391
t-статистика	20,579		1,638		9,884		0,322	
α-критич.	Менее 0,001		0,072		Менее 0,001		0,369	
Показатели и методики	ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ							
	Тест-опросник субъективного контроля Дж. Роттера							
	Общая интернальность				Интернальность в межличностном общении			
Статистический показатель	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Среднее	5,416	8,258	5,364	5,422	5,054	7,828	4,972	5,034
Дисперсия	2,282	1,658	2,958	2,199	3,541	2,540	2,624	1,972
t-статистика	7,300		0,131		5,737		0,147	
α-критич.	Менее 0,001		0,498		Менее 0,001		0,489	

Таблица 3

**Выборочные статистические показатели результатов эксперимента
(конативный компонент)**

Показатели и методики	СПОСОБНОСТЬ К САМОУПРАВЛЕНИЮ Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию				Социально-психологическая компетентность			
	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Статистический показатель								
Среднее	20,564	26,286	21,314	21,586	3,487	5,499	3,500	3,629
Дисперсия	5,176	4,294	6,789	4,192	0,101	0,184	0,144	0,096
t-статистика	9,482		0,417		19,250		1,348	
α-критич.	Менее 0,001		0,345		Менее 0,001		0,058	
Показатели и методики	КОНТАКТНОСТЬ							
	Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию, диагностика самоактуализации личности							
	Контактность				Гибкость в общении			
Статистический показатель	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после	КГ до	КГ после
Среднее	6,819	12,028	7,117	7,517	6,583	11,269	7,082	7,619
Дисперсия	3,822	5,569	2,773	2,861	3,037	5,006	2,159	2,520
t-статистика	8,668		0,859		8,426		1,265	
α-критич.	Менее 0,001		0,152		Менее 0,001		0,116	

Динамика показателей ценностного, когнитивного и конативного компонентов в системе отношений личности бакалавра-психолога к себе, людям, профессии, подтверждает сформированность критериев: ценностного – знание ценностных доминант, понимание ценностных оснований, собственных убеждений и убеждений других, обретение смысла в профессиональной деятельности психолога; когнитивного – способность бакалавра-психолога адекватно познавать и исследовать себя, окружающих и социальную действительность; конативного – умение упорядочивать собственную активность, эффективное осознанное поведение при разрешении проблемных ситуаций, готовность к активным действиям в профессии, умение оценивать собственную деятельность, а также деятельность собеседника, умение рефлексивного поведения, саморефлексия, адекватное поведение.

Заключение

Установлено, что исследовательский принцип «моделирование» нашел свое применение при изучении профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога в различных областях профессиональной

подготовки. Педагогическая модель формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога, как психологического образования, представляющего собой систему устойчивых взглядов и ценностных ориентаций, определяющего избирательность и произвольность профессионального поведения и обеспечивающего устойчивые (социально зрелые, продуктивные) межличностные отношения, духовную и профессиональную самоидентификацию и саморазвитие, интеграцию в профессиональное сообщество, подтверждает продуктивность принципа «моделирование».

Анализ зарубежных и отечественных литературных источников по теме исследования говорит о том, что учеными предпринимаются попытки создания различных моделей профессионально-личностной позиции в вузе, что свидетельствует о постоянном интересе к проблеме профессионально-личностного становления будущих профессионалов.

Проблема профессионально-личностной позиции включает профессиональное развитие в виде последовательности определенных фаз, разделительным критерием которых являются содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания; развитие Я-концепции с точки зрения соотношения собственного опыта личностного развития с социальными условиями и требованиями; развитие профориентации молодежи, взаимодействия образовательных заведений и представителей бизнес-сообществ, столкновения человека с проблемами в ситуациях профессионального развития.

Путем сравнительного анализа и обобщения исторического опыта США, Германии и России в области подготовки студентов к дальнейшей профессиональной деятельности, выявлены основные современные тенденции формирования в процессе обучения в вузе профессионально-личностной позиции студента; определены наиболее перспективные подходы, позволяющие обеспечивать развитие личностных и профессиональных качеств студента вуза в условиях российской системы образования.

Достигнута цель статьи – обоснованы принципы, подходы и этапы формирования профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога в рамках концептуальной модели и решены задачи статьи: обобщены и отрефлексированы имеющиеся в отечественной и зарубежной литературе теоретические подходы в рамках данного исследования; подтверждена правильность использования комплекса взаимосвязанных методологических подходов (системного, компетентностного, личностно ориентированного, контекстного и аксиологического) в педагогической модели формирования профессионально-личностной позиции студента-психолога; эмпирическим путем дока-

зана эффективность модели формирования профессионально-личностной позиции бакалавра-психолога в психолого-педагогическом спецпрактикуме, интегрирующем теоретические и практические аспекты данной позиции на диагностическом, информационном, практическом и аналитическом этапах.

Литература

1. *Super D.E., Ban M.Yu.* Professional'naya psikhologiya. London : Tavistok, 1971.
2. *Bath D., Bourke J.* Getting Started with Blended Learning. URL: https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/00-04/267178/Getting_started_with_blended_learning_guide
3. *Roe A.* The Psychology of Occupations. N.Y., 1956.
4. *Землянская Е.Н.* Моделирование как метод педагогического исследования // Преподаватель 21 века. 2013. № 3. С. 35–43.
5. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. М. : Наука, 1978. 366 с.
6. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
7. *Ломов Б.Ф.* О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1964. № 2. С. 31–45.
8. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
9. *Линник Е.О.* Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-педагогический аспект // Инновационные образовательные технологии. 2013. № 4 (36). С. 48–54.
10. *Вербицкий А.А., Калашиников В.Г.* Категория «контекст» в психологии и педагогике. М. : Логос, 2010. 298 с.
11. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
12. *Андреев А.Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19–26.

Сведения об авторах:

Комарова Эмилия Павловна – профессор, доктор педагогических наук, кафедра иностранных языков и технологии перевода, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Полухина Ольга Петровна – старший преподаватель, кафедра психологии, Воронежский экономико-правовой институт (Воронеж, Россия). E-mail: fray50@mail.ru

Бакленева Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (Воронеж, Россия). E-mail: Svetlana_baklene@mail.ru

Фетисов Александр Сергеевич – доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физической культуры, Центральный филиал Российского государственного университета Правосудия (Воронеж, Россия). E-mail: asfet-2011@mail.ru

Поступила в редакцию 18 марта 2020 г.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF THE MODEL FORMING A PROFESSIONAL PERSONAL POSITION OF A STUDENT-PSYCHOLOGIST AT A UNIVERSITY

Komarova E.P., Dr.Sc. (Education), Professor, the Department of Foreign Language and Translation Technology, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Poluhina O.P., Senior Lecturer, Department of Psychology, Voronezh Institute of Economics and Law (Voronezh, Russia). E-mail: fray50@mail.ru

Bakleneva S.A., Ph.D. (Education), Assistant Professor of Foreign Languages Department, Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh, Russia). E-mail: Svetlana_baklene@mail.ru

Fetisov A.S., Ph.D. (Education), Head of the Department of Physical Culture of the Central Branch of Russia State University of Justice (Voronezh, Russia). E-mail: asfet-2011@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/50/13

Abstract. The article is devoted to understanding the problem of the formation of the professional and personal position of a student psychologist at a university in Russia and abroad. The analysis of psychological and pedagogical literature showed that the process of formation of professional and personal position of a student psychologist at a University is formal, which limits the possibility of his professional self-identification. The article highlights the practical possibilities of modeling the process of formation of professional and personal position on the basis of a conceptual model. The authors proceed from the assumption that the formation of a professional and personal position of a student psychologist at a university will be successful under the stipulation that a pedagogical model based on the unity of the principles of integrity, consistency, and student-centered orientation is implemented. The article gives a brief description of the essence of the interconnected methodological approaches of the systemic, contextual, competency-based, personality-oriented, axiological and relationship concepts by V.N. Myasishchev, allowing to investigate the process of formation of the professional and personal position of a student psychologist at a University in the system of relations of the personality of the future professional to himself, to people, to professional activities. The article grounds the achievement of the research goal in the presence of certain pedagogical conditions, such as: taking into account the personal characteristics of student psychologists; subject-subject interaction of a teacher and a bachelor – psychologists in the formation of a professional-personal position; stage-by-stage formation of a professional-personal position on the basis of a systemic, contextual, personality-oriented, competency-based, axiological approach.

Keywords: professional-personal position; formation; conceptual model.

References

1. Super D.E. Professional'naya psikhologiya Tekst / D. E. Super, M. YU. Ban. L.: Tavistok, 1971.
2. Bath D. Getting Started with Blended Learning [electronic resource] / D. Bath, J Bourke. URL: https://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/00-04/267178/Getting_started_with_blended_learning_guide.pdf
3. Roe A. The Psychology of Occupations. N.Y. 1956.
4. Zemlyanskaya E.N. Modeling as a method of pedagogical research / E.N. Zemlyanskaya // Teacher of the 21st century. 2013. No. 3. pp. 35–43.
6. Myasishchev V.N. The psychology of relationships. Featured psychological works Edited by A. A. Bodalev. Introductory article by A.A. Bodaleva / V.N. Myasishchev. Publishing house "Institute of Practical Psychology". Voronezh: NPO "MODEC", 1995. 356 p.

7. Lomov B.F. On a systematic approach in psychology // Psychology Issues. 1964. No. 2. pp. 31–45.
8. Winter I.A. Key competencies as an effective and targeted basis of the competency-based approach in education. Moscow: Research Center for the Problems of Quality of Training of Specialists, 2004. 40 p.
9. Linnik E. O. Essential characteristic of the concept of “subject-subject interaction”: psychological and pedagogical aspect // Innovative educational technologies. 2013. No. 4 (36). pp. 48–54.
10. Verbitsky A.A. Category “context” in psychology and pedagogy / A.A. Verbitsky, V.G. Kalashnikov. Moscow: Logos. 2010. 298 p.
11. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of personality-oriented education // Public Education. 2003. No. 2. pp. 58–64.
12. Andreev A.L. Competence paradigm in education: the experience of philosophical and methodological analysis // Pedagogy. 2005. No. 4. pp. 19–26.

Received 18 March 2020