



© И. В. Васильева, М. В. Чумаков

DOI: [10.15293/2658-6762.2004.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.04)

УДК 159.9.072+378.14

## Индивидуальные образовательные технологии в подготовке студентов психологов

И. В. Васильева (Тюмень, Россия), М. В. Чумаков (Курган, Екатеринбург, Россия)

**Проблема и цель.** В статье представлено сравнение психологических особенностей обучения на основе индивидуальных образовательных технологий и на традиционной основе. Введение новых образовательных технологий должно сопровождаться анализом их эффективности на примере различных направлений подготовки. Психологические особенности, такие как профессиональная мотивация, профессиональная идентичность, выбор различных форм профессиональной деятельности являются важной предпосылкой эффективности профессиональной подготовки. Цель статьи – эмпирический анализ психологических особенностей традиционного обучения и обучения на основе индивидуальных образовательных технологий на примере подготовки студентов психологических специальностей.

**Методология.** В работе использовались следующие исследовательские методики. Анкета изучения развития познавательных и профессиональных мотивов (Р. С. Вайсман, модификация Н. А. Бахшаевой, А. А. Вербицкого). Методика самооценки мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности (Н. А. Бахшаева, А. А. Вербицкий). Опросник профессиональной идентичности студентов (У. С. Родыгиной). Анкета привлекательности для студентов психологов разных видов профессиональной деятельности. Математико-статистические методы: описательные статистики, U-критерий Манна-Уитни.

**Результаты.** Авторы обобщили эмпирические данные и выявили особенности профессиональной мотивации и профессиональной идентичности студентов-психологов с учетом различных образовательных технологий. Авторы проанализировали предпочтение студентами различных видов профессиональной деятельности, а также релевантные виды активности студентов-психологов, которые поддерживают различные виды профессиональной деятельности. В результате на эмпирической основе проведено сравнение психологических особенностей подготовки студентов-психологов по традиционной системе и с использованием индивидуальных образовательных технологий. Индивидуальные образовательные технологии эффективнее при организации подготовки психологов в вузе.

**Заключение.** В ситуации реформирования образования университеты выстраивают разные модели организации учебного процесса. На основе эмпирических данных показано, что ин-

---

**Васильева Инна Витальевна** – доктор психологических наук, профессор, кафедра общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет; профессор, кафедра философии, иностранных языков и гуманитарной подготовки сотрудников органов внутренних дел, Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России.

E-mail: [i.v.vasileva@utmn.ru](mailto:i.v.vasileva@utmn.ru)

**Чумаков Михаил Владиславович** – доктор психологических наук, заведующий, кафедра психологии, Курганский государственный университет; профессор, кафедра общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина.

E-mail: [mihailchv@mail.ru](mailto:mihailchv@mail.ru)

*дивидуальные образовательные технологии обладают преимуществом в формировании у студентов психологического направления профессиональной мотивации и профессиональной идентичности.*

**Ключевые слова:** *высшее образование; индивидуальные образовательные траектории; традиционная технология обучения; профессиональная мотивация; идентичность.*

### Постановка проблемы

Высшее образование находится в РФ в поиске наиболее эффективных форм организации обучения. Эффективность оценивается не только по академической успеваемости студентов, но и по их трудоустройству после окончания вуза, переходу на более высокие ступени обучения (магистратуру, аспирантуру). Одной из экспериментальных форм организации высшего образования являются индивидуальные образовательные траектории (ИОТ).

Современные тенденции высшего образования, проанализированные F. M. Van der Kleij с соавторами [1] состоят в постепенном изменении роли студента в общественных представлениях, от модели «передачи знания» (полностью пассивной) до диалогической модели (полностью активной), что требует от студента готовности совершать выбор образовательного маршрута. Важность активности, в которой молодые люди могут проявить инициативу и ответственность для их развития, в том числе профессионального, отмечает S. B. Heath [2].

G. Crebert [3] анализирует практику университетского обучения и указывает на то, что в обучении основной фокус должен быть смещен на личность студента, что в большей степени отвечает формату ИОТ.

Индивидуальные образовательные технологии, с нашей точки зрения, влияют на эффек-

тивность обучения, воздействуя на психологические, личностные параметры, такие как вовлеченность в процесс обучения, самооценка, принятие решений, самостоятельность и другие. Это можно предполагать исходя из анализа литературы по данной проблеме.

H. Assunção с соавторами [4] показали, что академическая вовлеченность тесно связана с самооценкой успеваемости, желанием продолжать обучение/риском преждевременного прекращения обучения, заинтересованностью учебными курсами. W. B. Schaufeli [5], M. Salanova [6] описывают другой подход к структуре академической вовлеченности: через энергичность, преданность делу и поглощение. Энергичность включает в себя ощущение у студентов, что они много и интенсивно интеллектуально трудятся в процессе обучения в вузе; готовы настойчиво прикладывать усилия к преодолению трудностей в обучении; позитивно настроены в отношении его результатов. Индивидуальные образовательные траектории поддерживают академическую вовлеченность и дают возможность студенту быть субъектным в отношении выбора предпочитаемого вида профессиональной деятельности: практической, научной, преподавательской.

M. S. Patil, U. A. Kamerikar<sup>1</sup>, E. B. Грязнова<sup>2</sup> указывают на то, что концепция непрерывного образования (life-long learning education) на протяжении всей жизни требует от выпускника вуза готовности обучаться,

<sup>1</sup> Patil M. S., Kamerikar U. A. Learning by doing through project based active learning technique // JEET. – 2020. – Vol. 33. – P. 125–129. DOI: <http://dx.doi.org/10.16920/jeet/2020/v33i0/150080>

<sup>2</sup> Грязнова Е. В., Чудина Е. Г., Треушников И. А., Хлап А. А. Принципы непрерывного образования в

гибко встраиваться в изменяющиеся профессиональные требования. Это прямо связано с успешностью дальнейшего профессионального развития и последующего трудоустройства. Индивидуальные образовательные траектории позволяют формировать «soft skills» – навыки организации и реализации совместной работы в междисциплинарных командах, конструктивной коммуникации, использования творческого подхода к решению теоретических и практических задач. L. Murphy [7], G. Rodriguez-Menendez [8] показано, что студентами предпочитается такой процесс обучения, который позволил бы задействовать не только визуализацию, но и практику. Кроме того, желательно учитывать, что практика подвержена динамике, изменениям, которые становятся очень быстрыми<sup>3</sup>. М. М. Gebauer с соавторами [9] показали, что академическая успешность обучающихся связана с опытом в профессиональной и другой деятельности, собственными и социальными представлениями, физиологическим состоянием. Кроме того, в работе S. Viskovich [10] продемонстрировано, что специфично важным для обучения психологов, становится обучение умению заботиться о себе как о личности, в целях предотвращения потенциальных рисков в прак-

тической работе с клиентами. Навыки самостоятельного выбора траектории обучения в условиях ИОТ могут быть полезны для формирования мотивации к дальнейшему профессиональному совершенствованию.

Е. В. Бочкова<sup>4</sup> и Б. И. Бедный [11] констатируют, что количество поступающих в аспирантуру в РФ каждый год неуклонно снижается. Полагаем, что это напрямую связано с вовлеченностью студентов в научно-исследовательскую работу в процессе обучения в вузе. На вовлеченность студентов в НИР влияет не только когнитивный, но и личностный, и коммуникативный компоненты обучения, на это указывали в своих работах О. Alrashidi [12], О. С. Андреева [13], Е. В. Самаль<sup>5</sup>, О. В. Ракина<sup>6</sup> описывает в качестве факторов вовлеченности студентов в НИР: возможность проявлять инициативу и при этом учитывать требования научного руководителя, возможность обсуждать НИР с научным руководителем, другими студентами и авторитетными специалистами в этой области, плотность контактов такого рода. О роли диалога в развитии студентов говорит А.-N. Perret-Clermont<sup>7</sup>. Она также подчеркивает роль социальных интеракций в развитии мышления<sup>8</sup>. С. Darnon

России и за рубежом // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – №. 4. – С. 223.

<sup>3</sup> Perret-Clermont A.-N., Perret J.-F. Apprendre quand le métier change // Education permanente. – 2006. – Vol. 2 (2). P. 11–13. URL: [https://doc.rero.ch/record/9440/files/Perret-Clermont\\_Anne-Nelly\\_-\\_Apprendre\\_quand\\_le\\_m\\_tier\\_change\\_20080619.pdf](https://doc.rero.ch/record/9440/files/Perret-Clermont_Anne-Nelly_-_Apprendre_quand_le_m_tier_change_20080619.pdf)

<sup>4</sup> Бочкова Е. В., Авдеева Е. А., Кузнецова Е. Л. Эволюция института аспирантуры в России // Проблемы современного педагогического образования в России. – 2016. – № 52–5. – С. 90.

<sup>5</sup> Самаль Е. В. Структура научно-исследовательской компетентности будущих психологов и конфликтологов // Развитие образования в России: проблемы и перспективы. – 2017. – С. 89–96.

<sup>6</sup> Ракина О. В. Параметры взаимодействия студентов и преподавателей в области научно-исследовательской работы // Перспективы психологической науки и практики. – 2017. – С. 635–638.

<sup>7</sup> Perret-Clermont A.-N. Thinking spaces of the young // Joining society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth. – Cambridge University Press, 2004. – P. 3–10.

<sup>8</sup> Perret-Clermont A. N. Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée // Constructivismes: usages et perspectives en éducation (actes du colloque). – Service de la recherche en éducation du Département de l'Instruction Publique de Genève, 2001. – Vol. 1. – P. 65–82.

[14] отмечает негативную роль рассогласований в отношениях с другими в процессе развития. Также С. Darnon с соавторами [15] говорят о важности взаимодействия с наставником, социальных интеракциях в процессе обучения. Т. А. Стопан [16] в исследовании, посвященном взаимоотношениям студентов-психологов с научными руководителями, показано, что студенты бакалавры выбирают научных руководителей по их способности вдохновлять, а аспиранты – по научным интересам.

По данным А. В. Акулова [17], студенты-психологи наиболее позитивное отношение демонстрируют к учебно-познавательной деятельности, тогда как к практической и научной деятельности преимущественно нейтральное. На основании этого автор делает вывод о незаинтересованности в НИР и ориентации студентов в будущем на практическую деятельность. При этом показана динамика типов учебно-познавательной деятельности (обязательной учебно-профессиональной и профессионально-творческой): к выпускному курсу значимость профессионально-творческой деятельности возрастает до 80 %, что указывает с одной стороны на эффективность образовательного процесса в отношении профессионализации студентов, а с другой – готовности студентов самостоятельно вовлекаться в профессиональную деятельность. Именно такие вовлеченные студенты являются основной группой для развития в области научных исследований.

Т. Peseta [18], R. M. Gillies [19] указывают на эффективность партнерских отношений между студентами и университетом для повышения академической вовлеченности,

именно эта ценность операционализируется в реализации индивидуальных образовательных траекторий. Работы К. Ф. Wilson [20], Е. К. Lawner [21] продемонстрировали, что студенты считают работу в группе сверстников наиболее эффективной формой сотрудничества, поддержки в процессе обучения, условием академической успешности. Исследования G. Crebert [3], Е. Г. Беляковой, И. Г. Захаровой [22] показали, что студенты воспринимают командную работу, наделение ответственностью как наиболее важные факторы эффективного обучения в университете и условие успешного трудоустройства в будущем.

В нашей работе выделены виды профессиональной деятельности психолога так, как они представлены в восприятии студентов-психологов программы бакалавриата. Поскольку речь идет о первой ступени подготовки в области психологии, мы не обращались к видам деятельности, связанным с конкретным рабочим местом или профессиональным стандартом и исходили из тех видов активности, которые представлены в различных психологических специальностях. В большей степени виды профессиональной деятельности, которые отражены в сознании студентов, соотносятся с понятием профессии, а не специальности<sup>9</sup>.

Цель нашей работы на основе эмпирических данных сравнить психологические особенности обучения в условиях организации индивидуальных образовательных траекторий и традиционных условиях. Выявить различия и сходства в развитии профессиональной мотивации, профессиональной идентичности, предпочтении различных видов деятельности.

<sup>9</sup>Климов Е. А. Психология профессионала: монография. – М.: Российская акад. образования, Московский психолого-социальный институт, 2008. – 400 с.  
URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20095953>

### Методология исследования

Организация индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) как экспериментальная форма образовательного процесса в Тюменском государственном университете реализуется с 2017 года<sup>10</sup>). В Курганском государственном университете обучение осуществляется по традиционным технологиям. Таким образом, сложились условия для естественного эксперимента и сравнения двух групп испытуемых.

Особенности реализации ИОТ заключается в том, что обучение студентов бакалавриата состоит из четырех частей-модулей:

1) CORE – базовый модуль, обязательный для изучения всеми студентами 1 и 2 курса, соответствует требованиям ФГОС, одинаковы для всех студентов университета, включают курсы «Россия и мир», «Цифровая культура», «Философия: технологии мышления», «Принципы естественно-научного познания», математика, иностранный язык, безопасность жизнедеятельности и физическая культура;

2) MAJOR – модуль, формирующий профессиональные компетенции;

3) ELECTIVES – модуль дисциплин по выбору из любой области знаний;

4) MINOR – модуль профессиональных дисциплин, расширяющий спектр компетенций бакалавра; выбирается, начиная со 2 курса, и включает 5 дисциплин, в качестве результата прохождения модуля выдается сертификат.

Дисциплины базового модуля (CORE) и дисциплины по выбору (ELECTIVES) студенты осваивают в междисциплинарных командах, потоки студентов формируются для участия в образовательной дисциплине не по принадлежности к направлению, а по времени

участия. На курсах модулей CORE и ELECTIVES студенты разных направлений одновременно работают над командным исследовательским проектом, это дает им возможность устанавливать междисциплинарные контакты, обеспечивает формирование гибкости мышления. В процессе обучения, меняется соотношение модулей CORE, MAJOR и ELECTIVES.

Основная нагрузка на первом году обучения приходится на общеобразовательные дисциплины, как и в традиционной системе вузовского обучения. Однако пятая часть учебных дисциплин может быть выбрана самим студентом и не быть привязана тематически к основному направлению его обучения. Дисциплины модуля ELECTIVES могут быть связаны с его хобби, ориентированы на повышение квалификации в иностранных языках, расширением общего кругозора, стремлением удовлетворить разнонаправленные интересы и способствовать формированию индивидуальности как уникального своеобразия. Дисциплины модуля MINOR дают возможность студенту специализироваться в одном из профессиональных направлений. Для психологов это может быть углубленная подготовка в области психофизиологии, психологической диагностики, психологического консультирования, экспертной деятельности для судебной практики. У студентов есть не просто возможность выбирать направление учебной деятельности, постоянно настраивать его в соответствии с собственными интересами, жизненными целями и задачами; корректировать выбор дисциплин по выбору в том случае, если эти цели и задачи изменились. Таким образом, значимым отличием ИОТ от традиционной си-

<sup>10</sup> Организация индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) в Тюменском государственном

университете. URL:  
<https://www.utmn.ru/obrazovanie/iot/>

стемы подготовки психологов является большая возможность выбора при формировании профессиональных компетенций.

Продуктивной практикой для формирования самостоятельного профессионального выбора, субъектности, является возможность полной смены направления обучения после завершения первого семестра. Студент, обучающийся в рамках ИОТ, может переосмыслить решение обучаться на той программе, куда были поданы документы при поступлении в университет и без потери года обучения, но с необходимостью аттестации по дисциплинам модуля MAJOR, будет переведен на другое направление обучения. Такая практика является более удобной, нежели традиционная форма перевода с одного направления обучения на другое, поскольку академическая разница будет составлять только 18 % (половина от всей доли модуля MAJOR). Возможность управления профессиональным развитием дает студентам разные эффекты, как позитивные, так и негативные. С одной стороны, это тревога за потенциально неверный выбор дисциплин модулей ELECTIVES и MINOR, с другой – формирование ответственности за совершение выбора и в итоге – осознанной вовлеченности в обучение и профессиональное развитие.

*Выборка:* в исследовании приняли участия 117 человек, студенты направления «Психология» 2–4 курсов, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (57) и ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет» (60), из них 13 юношей, 104 девушек. Студенты-психологи ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» обучаются по индивидуальным образовательным

траекториям, позволяющим относительно гибко настраивать образовательные курсы и формировать уникальный набор компетенций для каждого выпускника. Студенты-психологи ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет» обучаются по традиционным технологиям организации образовательного процесса в вузе.

В качестве методов сбора данных были использованы:

– скрининговое стандартизированное интервью (анкета) о привлекательности для студентов психологов разных видов профессиональной деятельности. Респондентам необходимо было оценить по шкале от 1 (минимальное) до 10 (максимальное) привлекательность практической психологической деятельности, научно-исследовательской работы, преподавательской деятельности в области психологии, психологического консультирования и тренингов, психологической диагностики;

– анкета изучения развития познавательных и профессиональных мотивов (Р. С. Вайсман, модификация Н. А. Бакшаевой, А. А. Вербицкого)<sup>11</sup>; основная идея анкеты состоит в том, что выраженность мотива можно оценить через соотнесение реальных и желаемых временных затрат на соответствующие виды активности респондента;

– методика самооценки мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности (Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий)<sup>12</sup>;

– опросник профессиональной идентичности студентов (У. С. Родыгиной)<sup>13</sup>.

Методы обработки данных:

<sup>11</sup> Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов: учеб. пособ. – 2-е изд., стер. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 170 с.

<sup>12</sup> Там же.

<sup>13</sup> Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39–51. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu/2007/n4/Rodygina\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu/2007/n4/Rodygina_full.shtml)

– описательные статистики (среднее, медиана, мода, минимум, максимум, стандартное отклонение);

– сравнение выборок студентов двух вузов проводилось U-критерием Манна-Уитни,

поскольку было установлено, что эмпирическое распределение данных отличается от нормального.

### Результаты исследования

Таблица

#### Сравнение групп студентов из ТюмГУ и КГУ по показателям профессиональной мотивации и предпочтения различных видов деятельности

Table

#### Comparison of groups of students from Tyumen State University and Kurgan State University in terms of professional motivation and preferences of various activities

Показатели академической мотивации и вовлеченности студентов в разные виды активности	Ранговая сумма (Rank Sum) значение по ТюмГУ	Ранговая сумма (Rank Sum) значение по КГУ	Значение U-критерия Манна-Уитни	Уровень значимости p-value
Преподавательская работа в области психологии	3883,5	3019,5	1189,5	0,005
Реальная проф. деятельность – реал, дни	4581,5	2321,5	491,5	0,000
Научно-исслед. деятельность – реал, дни	4204	2699	869	0,000
Подготовка к занятиям – реал, время	4068	2835	1005	0,000
Самостоятельное изучение к-л области знаний – реал, время	3971	2932	1102	0,001
Реальная проф. деятельность – реал, время	4691,5	2211,5	381,5	0,000
Научно-исслед. деятельность – реал, время	4574,5	2328,5	498,5	0,000
Поиск, работа с проф. информацией – реал, время	4224	2679	849	0,000
Временная работа не по специальности – идеал, дни	4324,5	2578,5	748,5	0,000
Реальная профессиональная деятельность – идеал, дни	4330	2573	743	0,000
Научно-исследовательская деятельность – идеал, дни	3969	2934	1104	0,001
Подготовка к занятиям – идеал, время	4179	2724	894	0,000
Общение с любимым человеком – идеал, время	2810	4093	1157	0,003
Самостоятельное изучение к-л области знаний – идеал, время	3794	3109	1279	0,019
Научно-исследовательская деятельность – идеал, время	4121,5	2781,5	951,5	0,000
Поиск и работа с информацией – идеал, время	4153	2750	920	0,000
Развлечения – идеал, время	2949	3954	1296	0,024

*Прим.:* В таблице приведены только показатели со статистически значимыми различиями между исследуемыми группами.

*Note:* The table shows only indicators with statistically significant differences between the study groups.

Студенты, обучающиеся в рамках индивидуальных образовательных траекторий, в сравнении со студентами, обучающимися по

традиционной технологии организации образовательного процесса, более ориентированы на преподавательскую деятельность в области

психологии в будущем ( $U=1189,5$  при  $p<0,05$ ), они чаще в течение недели занимаются подготовкой к занятиям ( $U=1005$  при  $p<0,00$ ), научно-исследовательской деятельностью ( $U=869$  при  $p<0,00$ ), реальной профессиональной деятельностью по профилю образования ( $U=491,5$  при  $p<0,00$ ), самостоятельно изучают какую-либо область знаний ( $U=1002$  при  $p<0,001$ ).

Также помимо частоты вовлеченности в соответствующие виды активности, студенты, обучающиеся в рамках индивидуальных образовательных траекторий, в сравнении со студентами, обучающимися по традиционной технологии организации образовательного процесса, сообщают о том, что в течение дня уделяют больше времени: реальной профессиональной деятельности ( $U=381,5$  при  $p<0,000$ ), научно-исследовательской деятельности ( $U=498,5$  при  $p<0,000$ ), поиску и работе с профессиональной информацией ( $U=849$  при  $p<0,000$ ).

Студенты, обучающиеся в рамках индивидуальных образовательных траекторий, в сравнении со студентами, обучающимися по традиционной технологии организации образовательного процесса, сообщают о большей готовности уделять внимание временной работе не по специальности ( $U=748,5$  при  $p<0,000$ ), реальной профессиональной деятельности ( $U=743$  при  $p<0,000$ ), научно-исследовательской деятельности ( $U=1104$  при  $p<0,001$ ).

Также помимо частоты вовлеченности в соответствующие виды активности, студенты, обучающиеся в рамках индивидуальных образовательных траекторий, в сравнении со студентами, обучающимися по традиционной технологии организации образовательного процесса, сообщают о том, что в течение дня готовы уделять больше времени: подготовке к

занятиям ( $U=894$  при  $p<0,000$ ), самостоятельному изучению какой-либо области знаний ( $U=1279$  при  $p<0,019$ ), научно-исследовательской деятельности ( $U=951,5$  при  $p<0,000$ ), поиску и работе с информацией ( $U=920$  при  $p<0,000$ ).

Студенты, обучающиеся по традиционной технологии организации образовательного процесса, в сравнении со студентами, обучающимися в рамках индивидуальных образовательных траекторий, стремятся большее количество времени проводить с любимым человеком ( $U=1157$  при  $p<0,003$ ), отдыхать и развлекаться ( $U=1296$  при  $p<0,024$ ).

Различий между университетами по методикам самооценки мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности и профессиональной идентичности студентов не обнаружено. Студенты как в условиях ИОТ, так и в условиях традиционного подхода в одинаковой степени принимают профессиональную деятельность как способ самореализации, чувствуют тождественность с профессиональной группой. Мотивы учебной, познавательной и профессиональной деятельности так же выражены в одинаковой степени в условиях различных технологий.

Таким образом, технология образовательного процесса, в рамках возможности индивидуальной настройки студентом своего профессионального выбора в части учебных курсов, оправдывает себя в том, что позволяет повышать профессиональную мотивацию студентов, делает процесс профессионализации более управляемым со стороны студента, а соответственно обеспечивает формирование ответственности за процесс и результаты профессионального роста. С другой стороны, по ряду индикаторов профессиональной мотивации и профессиональной идентичности различий между технологиями нет. Это кажется ло-



гичным, так как было бы не реалистично ожидать от новой технологии подготовки абсолютного преимущества. Традиционные технологии обеспечивали приемлемый уровень подготовки специалистов на протяжении многих лет, они отработаны и прошли проверку практикой.

Тем не менее, в рамках индивидуальных образовательных траекторий, наблюдаются тактические достижения: студенты готовы больше заниматься научно-исследовательской деятельностью, посвящать больше времени подготовке к занятиям, вовлекаться в реальную профессиональную деятельность.

Все это позволяет говорить о том, что индивидуализация образовательного процесса – продуктивный путь развития системы высшего образования, позволяющий создавать условия для подготовки специалистов-психологов, ориентированных на профессиональные достижения в науке и практике. Речь идет о более компактном распределении временных ресурсов: студенты ожидают, что смогут больше заниматься самостоятельно тем, что им самим интересно и меньше присутствовать на общих занятиях. Возможно, что это потребует изменения структуры учебного процесса: увеличение количества заданий на самостоятельное освоение профессиональных знаний и умений; снижению количества аудиторных занятий, особенно репродуктивного характера.

Также назревает необходимость структурных изменений учебного процесса – изменение формата и количества аудиторных занятий. Студенты стремятся к информационно более насыщенному, но по затрачиваемому

времени – более компактному процессу обучения. Возможно, что лекционные занятия должны стать в основном проблемными, опираясь на ту информацию, которую уже самостоятельно проработал студент. Это предъявляет повышенные требования к самостоятельной подготовке студентов.

### **Заключение**

Резюмируя, можно говорить о том, что инновационные процессы в образовании, реализуемые через организацию индивидуальных образовательных траекторий, являются продуктивным способом развития профессиональной мотивации и идентичности, поскольку в данном формате задействованы механизмы самостоятельного выбора, формирования ответственности за этот выбор. В то же время, по ряду параметров профессиональной мотивации и идентичности традиционные технологии не уступают индивидуальным образовательным технологиям.

Основной исследовательский результат состоит в том, что индивидуальные образовательные технологии в сравнении с традиционными технологиями в большей степени обеспечивают развитие профессиональной мотивации и идентичности студентов, поскольку они по ряду индикаторов демонстрируют преимущества, а по ряду индикаторов не уступают.

Инновационные процессы в образовании, реализуемые через организацию индивидуальных образовательных траекторий, являются продуктивным способом развития профессиональной мотивации и идентичности студентов.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Van der Kleij F. M., Adie L. E., Cumming J. J. A meta-review of the student role in feedback // International Journal of Educational Research. – 2019. – Vol. 98. – P. 303–323. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>



2. Heath S. B. Risks, rules, and roles // *Schwerpunkt: Wandel pädagogischer Institutionen*. – 2000. – Vol. 3. – P. 61–80. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0005-8>
3. Crebert G., Bates M., Bell B., Patrick C. J., Cragnolini V. “Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates’ perceptions” // *Higher Education Research & Development*. – 2004. – Vol. 23 (2). – P. 147–165. DOI: <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
4. Assunção H., Lin S-W., Sit P.-S., Cheung K.-C., Harju-Luukkainen H., Smith T., Maloa B., Campos J. Á. D. B., Ilic I. S., Esposito G., Francesca F. M., Marôco J. University student engagement inventory (USEI): transcultural validity evidence across four continents // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 10. – P. 2796. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02796>
5. Schaufeli W. B., Salanova M., González-Romá V., Bakker A. B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach // *Journal of Happiness studies*. – 2002. – Vol. 3 (1). – P. 71–92. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>
6. Salanova M., Schaufeli W., Martínez I., Bresó E. How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement // *Anxiety, stress & coping*. – 2010. – Vol. 23 (1). – P. 53–70. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10615800802609965>
7. Murphy L., Eduljee N. B., Croteau K., Parkman S. Relationship between personality type and preferred teaching methods for undergraduate college students // *International Journal of Research in Education and Science*. – 2020. – Vol. 6 (1). – P. 100–109. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229010>
8. Rodriguez-Menendez G., Dempsey J. P., Albizu T., Power S. Campbell Wilkerson M. Faculty and student perceptions of clinical training experiences in professional psychology // *Training and Education in Professional Psychology*. – 2017. – Vol. 11 (1). – P. 1–9. DOI: <https://psycnet.apa.org/buy/2017-02082-001>
9. Gebauer M. M., McElvany N., Bos W., Köller O., Schöber C. Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students’ academic self-efficacy and its sources in different contexts // *Social Psychology of Education*. – 2019. – Vol. 23. – P. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09535-0>
10. Viskovich S., De George-Walker L. An investigation of self-care related constructs in undergraduate psychology students: self-compassion, mindfulness, self-awareness, and integrated self-knowledge // *International Journal of Educational Research*. – 2019. – Vol. 95. – P. 109–117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.005>
11. Бедный Б. И, Чупрунов Е. В. Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // *Высшее образование в России*. – 2019. – Т. 28, № 3. – С. 9–20. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37184520>
12. Alrashidi O., Phan H. P., Ngu B. H. Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations // *International Education Studies*. – 2016. – Vol. 9 (12). – P. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
13. Андреева О. С., Селиванова О. А., Васильева И. В. Комплексная диагностика компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений подготовки // *Образование и наука*. – 2019. – Т. 21, № 1. – С. 37–58. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-37-58> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37057168>
14. Darnon C., Buchs C., Butera F. Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants: la situation particulière du désaccord avec autrui // *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*. – 2006. – Vol. 155. – P. 35–44. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.84>



15. Darnon C., Butera F., Harackiewicz J. M. Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals // *Motivation and Emotion*. – 2007. – Vol. 31 (1). – P. 61–70. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9049-2>
16. Cronan T. A., Van Liew C., Stal J., Marr N., Patrus A., Mansoor M., Cronan S. B. In the eye of the beholder: students' views of mentors in psychology // *Teaching of Psychology*. – 2020. – Vol. 47 (1). – P. 15–23. DOI: <https://doi.org/10.1177/0098628319888067>
17. Акулов А. В. Особенности динамики включённости студентов-психологов в учебно-профессиональную деятельность // *Гуманитарно-педагогическое образование*. – 2018. – Т. 4., №. 4. – С. 5–11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36508194>
18. Peseta T., Bell A. Seeing institutionally: a rationale for 'teach the University' in student and staff partnerships // *Higher Education Research & Development*. – 2020. – Vol. 39 (1). – P. 99–112. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1676200>
19. Gillies R. M. Promoting academically productive student dialogue during collaborative learning // *International Journal of Educational Research*. – 2019. – Vol. 97. – P. 200–209. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.014>
20. Wilson K. F., Wilson K. 'Collaborate to graduate': what works and why? // *Higher Education Research & Development*. – 2019. – Vol. 38 (7). – P. 1504–1518. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1660311>
21. Lawner E. K., Quinn D. M., Camacho G., Johnson B. T., Pan-Weisz B. Ingroup role models and underrepresented students' performance and interest in STEM: A meta-analysis of lab and field studies // *Social Psychology of Education*. – 2019. – Vol. 22 (5). – P. 1169–1195. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09518-1>
22. Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования // *Образование и наука*. – 2020. – Т. 22, №. 1. – С. 84–112. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-84-112> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42461508>



Inna Vitalievna Vasileva

Doctor of Psychological Sciences, Professor,  
Department of General and Social Psychology,  
University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation;  
Department of Philosophy, Foreign Languages and Humanity Training of  
Law Enforcement Officers,  
Tyumen Law Institute of the Russian Interior Ministry, Tyumen, Russian  
Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0740-7260>

E-mail: [i.v.vasileva@utmn.ru](mailto:i.v.vasileva@utmn.ru) (Corresponding Author)

Mikhail Vladislavovich Chumakov

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department,  
Department of Psychology,  
Kurgan State University, Kurgan, Russian Federation;  
Department of General and Social Psychology,  
Ural Federal University named after the first President of Russia  
B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4381-5133>

E-mail: [mihailchv@mail.ru](mailto:mihailchv@mail.ru)

## Individualized instruction techniques for undergraduate psychology students

### Abstract

**Introduction.** *The article compares psychological characteristics of education based on individual instruction techniques and on whole-class instruction techniques. Implementation of new educational technologies should be complemented by an analysis of their effectiveness within various areas of training. Psychological characteristics including professional motivation, professional identity, and choosing various forms of professional activities are important prerequisites for the effectiveness of professional training. The purpose of the article is to conduct an empirical analysis of psychological characteristics of whole-class instruction and individualized techniques for students pursuing undergraduate psychology degrees.*

**Materials and Methods.** *The authors have employed the following research methods: Vaysman's cognitive and professional motives questionnaire (modified by N. A. Bakshaeva, A. A. Verbitsky); N. A. Bakshaeva and A. A. Verbitsky's self-assessment inventory of educational, cognitive and professional motives; U. S. Rodygina's Student Professional Identity Questionnaire; Questionnaire of professional activities attractiveness for psychology students. Mathematical and statistical methods included descriptive statistics and Mann-Whitney U-test.*

**Results.** *The authors summarized empirical data and revealed the characteristics of professional motivation and professional identity of psychology students, taking into account various educational technologies. The authors analyzed students' preferences for various types of professional activities, as well as relevant types of activities which support professional activities of psychology students. As a result, the authors compared psychological characteristics of training psychology students within the whole-class system and using individualized educational technologies.*



**Conclusions.** Within the framework of educational reforms, universities build different models for the organization of educational process. Based on empirical data, it is shown that individualized instruction technologies enhance students' psychological direction of professional motivation and professional identity.

**Keywords**

Higher education; Individual educational trajectories; Whole-class instruction; Professional motivation; Identity.

**REFERENCES**

1. Van der Kleij F. M., Adie L. E., Cumming J. J. A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 2019, vol. 98, pp. 303–323. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
2. Heath S. B. Risks, rules, and roles. *Schwerpunkt: Wandel pädagogischer Institutionen*, 2000, vol. 3, pp. 61–80. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0005-8>
3. Crebert G., Bates M., Bell B., Patrick C. J., Cragolini V. “Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates’ perceptions”. *Higher Education Research & Development*, 2004, vol. 23 (2), pp. 147–165. DOI: <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
4. Assunção H., Lin S-W., Sit P.-S., Cheung K.-C., Harju-Luukkainen H., Smith T., Maloa B., Campos J. Á. D. B., Ilic I. S., Esposito G., Francesca F. M., Marôco J. University student engagement inventory (USEI): transcultural validity evidence across four continents. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 10, pp. 2796. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02796>
5. Schaufeli W. B., Salanova M., González-Romá V., Bakker A. B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 2002, vol. 3 (1), pp. 71–92. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>
6. Salanova M., Schaufeli W., Martínez I., Bresó E. How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 2010, vol. 23 (1), pp. 53–70. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10615800802609965>
7. Murphy L., Eduljee N. B., Croteau K., Parkman S. Relationship between personality type and preferred teaching methods for undergraduate college students. *International Journal of Research in Education and Science*, 2020, vol. 6 (1), pp. 100–109. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229010>
8. Rodriguez-Menendez G., Dempsey J. P., Albizu T., Power S., Campbell Wilkerson M. Faculty and student perceptions of clinical training experiences in professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 2017, vol. 11 (1), pp. 1–9. DOI: <https://psycnet.apa.org/buy/2017-02082-001>
9. Gebauer M. M., McElvany N., Bos W., Köller O., Schöber C. Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students’ academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social Psychology of Education*, 2019, vol. 23, pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09535-0>
10. Viskovich S., De George-Walker L. An investigation of self-care related constructs in undergraduate psychology students: Self-compassion, mindfulness, self-awareness, and integrated self-knowledge. *International Journal of Educational Research*, 2019, vol. 95, pp. 109–117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.005>
11. Bednyi B. I., Chuprunov E. V. Modern doctoral education in Russia: Current directions of development. *Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28 (3), pp. 9–20. (In Russian) DOI:



- <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20> URL:  
<https://elibrary.ru/item.asp?id=37184520>
12. Alrashidi O., Phan H. P., Ngu B. H. Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 2016, vol. 9 (12), pp. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
  13. Andreeva O. S., Selivanova O. A., Vasilieva I. V. Comprehensive diagnosis of components of pedagogical students' research competency. *The Education and Science Journal*, 2019, vol. 21 (1), pp. 37–58. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-37-58> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37057168>
  14. Darnon C., Buchs C., Butera F. Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants: la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue Française de Pédagogie. Recherches en Education*, 2006, vol. 155, pp. 35–44. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.84>
  15. Darnon C., Butera F., Harackiewicz J. M. Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and Emotion*, 2007, vol. 31 (1), pp. 61–70. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9049-2>
  16. Cronan T. A., Van Liew C., Stal J., Marr N., Patrus A., Mansoor M., Cronan S. B. In the eye of the beholder: Students' views of mentors in psychology. *Teaching of Psychology*, 2020, vol. 47 (1), pp. 15–23. DOI: <https://doi.org/10.1177/0098628319888067>
  17. Akulov A. V. Peculiarities of dynamics of the inclusion of students-psychologists in educational-professional activity. *Humanitarian and Pedagogical Education*, 2018, vol. 4 (4), pp. 5–11. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36508194>
  18. Peseta T., Bell A. Seeing institutionally: a rationale for 'teach the University' in student and staff partnerships. *Higher Education Research & Development*, 2020, vol. 39 (1), pp. 99–112. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1676200>
  19. Gillies R. M. Promoting academically productive student dialogue during collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 2019, vol. 97, pp. 200–209. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.014>
  20. Wilson K. F., Wilson K. 'Collaborate to graduate': what works and why? *Higher Education Research & Development*, 2019, vol. 38 (7), pp. 1504–1518. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1660311>
  21. Lawner E. K., Quinn D. M., Camacho G., Johnson B. T., Pan-Weisz B. Ingroup role models and underrepresented students' performance and interest in STEM: A meta-analysis of lab and field studies. *Social Psychology of Education*, 2019, vol. 22 (5), pp. 1169–1195. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09518-1>
  22. Belyakova E. G., Zakharova I. G. Professional self-determination and professional identity of students-teachers in the conditions of individualisation of education. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22 (1), pp. 84–112. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-84-112> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42461508>

Submitted: 22 March 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).