



СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2024. Том 21. № 2

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2024. Vol. 21, no. 2

Вестник практической психологии образования

Сетевой журнал
«Вестник практической психологии образования»

Редакционный совет

Рубцов В.В. (Россия) — главный редактор
Алехина С.В. (Россия) — заместитель главного редактора
Леонова О.И. (Россия) — ответственный секретарь

Алехина С.В. (Россия), Асмолов А.Г. (Россия),
Волкова Е.Н. (Россия), Дозорцева Е.Г. (Россия),
Дубровина И.В. (Россия), Журавлев А.Л. (Россия),
Клюева Т.Н. (Россия), Куприянова Т.В. (Россия),
Марголис А.А. (Россия), Метелькова Е.И. (Россия),
Минюрова С.А. (Россия), Олтаржевская Л.Е. (Россия),
Романова Е.С. (Россия), Семья Г.В. (Россия),
Удина Т.Н. (Россия), Чаусова Л.К. (Россия),
Шадриков В.Д. (Россия), Ямбург Е.А. (Россия)

Секретарь

Филимонова С.В.

Редактор

Пятаков Е.О.

Корректор

Каганер А.Г.

УЧРЕДИТЕЛИ

Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сretenка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru

Сайт: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Индексируется:

Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ),
ICI Journals Master List

Издается с 2019 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

ЭЛ № ФС 77 - 73461 от 10.08.2018

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики,
все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ
ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка
материалов журнала и использование иллюстраций
допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», 2024

Bulletin of Practical Psychology of Education

the Online Journal
«Bulletin of Practical Psychology of Education»

Editorial council

Rubtsov V.V. (Russia) — editor-in-chief
Alekhina S.V. (Russia) — deputy editor-in-chief
Leonova O.I. (Russia) — executive secretary

Alekhina S.V. (Russia), Asmolov A.G. (Russia),
Volkova E.N. (Russia), Dozortseva E.G. (Russia),
Dubrovina I.V. (Russia), Zhuravlev A.L. (Russia),
Klyueva T.N. (Russia), Kupriyanova T.V. (Russia),
Margolis A.A. (Russia), Metel'kova E.I. (Russia),
Minyurova S.A. (Russia), Oltarzhevskaya L.E. (Russia),
Romanova E.S. (Russia), Sem'ya G.V. (Russia),
Udina T.N. (Russia), Chausova L.K. (Russia),
Shadrikov V.D. (Russia), Yamburg E.A. (Russia).

Secretary

Filimonova S.V.

Editor

Pyatakov E.O.

Proofreader

Kaganer A.G.

FOUNDERS

Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»
Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

PUBLISHER

Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209, Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru

Web: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Indexed in:

Russian Index of Scientific Citing database,
ICI Journals Master List

Published quarterly since 2019

The mass medium registration certificate:

El FS 77 - 73461 number. Registration date 10.08.2018

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text
and images are the property of MSUPE and copyrighted.
Using reprints and illustrations is allowed only with
the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2024



Содержание

сетевого журнала

«Вестник практической психологии образования» № 2 / 2024

Тема выпуска:

Образование в эпоху интеллектуальных технологий:
психологические ресурсы развития педагога (часть 1)

От редакции

Митина Л.М.

Образование в эпоху интеллектуальных технологий: психологические ресурсы развития педагога.
Десятилетие науки и технологий..... 5

Психология самоопределения личности в образовании и профессии

Дубровина И.В.

Профессиональное самоопределение в контексте непрерывного образования 9

Кремень С.А., Кремень Ф.М.

Карьерные ориентации студентов — будущих педагогов
на завершающем этапе вузовской подготовки..... 17

Осадчева И.И.

К вопросу о диагностике способностей и готовности учащихся к выбору профессии педагога..... 25

Слепко Ю.Н.

Проблема интеллектуального потенциала педагога 33

Ткач Л.Т.

Влияние содержания образования на становление педагогической позиции обучающегося..... 40

Шмелева Е.А., Кольчугина Н.И., Львова Ю.А., Силаева О.А.

От самоэффективности педагога — к психологической безопасности и жизнестойкости..... 47

Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Капцов А.В., Мишакова Г.А.

Профиль субъектности педагогов учреждений дошкольного и школьного образования 54

Лукьянова И.Н., Степанов С.Ю.

Роль психолого-педагогических инструментов в развитии
продуктивного и репродуктивного мышления младших школьников..... 61

Митин Г.В., Анисимова О.А.

Психологические ресурсы и информационно-технологические
средства учителя по вовлечению учащихся в учебный процесс 69

Семенов И.Н., Калашников И.Г.

Рефлексивно-смысловая педагогическая психология развития когнитивных
и метакогнитивных аспектов человеческого капитала учеников и учителей..... 78

**Развитие региональных практик психологического
сопровождения в образовании и социальной сфере**

Акутина С.П., Беганцова И.С., Калинина Т.В.

Ценностно-смысловое отношение к институту семьи
современных студентов гуманитарного направления подготовки 86

Лидская Э.В.

Психологическая защищенность старшеклассников
в ситуациях общения с одноклассниками и учителями 94

Мурафа С.В., Баркова Н.Н., Карпенко А.В.

Проблемы эмоционального выгорания преподавателей
высшей школы и практические пути их решения 102

Переломова Н.А.

Образовательная практика проведения вебинара
при организации курсов повышения квалификации педагогов 113

Селюч М.Г.

Профессиональная востребованность педагога в цифровой образовательной среде 120

Усманова М.Н.

Уровни коммуникативной компетентности у педагогов:
исследование с использованием кейс-метода и наблюдательных техник..... 128

О журнале 137

Для авторов 138

Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2024. Vol. 21, no. 2

Issue topic:

Education in the Era of Intelligent Technologies:
Psychological Resources for Teacher Development (Part 1)

From the Editor

Larisa M. Mitina

Education in the Age of Intelligent Technologies: Psychological Resources for Teacher Development.
Decade of Science and Technology 5

Psychology of Personality Self-Determination in Education and Profession

Irina V. Dubrovina

Professional Self-Determination in the Context of Continuing Education..... 9

Sergei A. Kremen, Faina M. Kremen

Career Orientations of Students — Future Teachers at the Final Stage of University Training..... 17

Irina I. Osadcheva

On the Issue of Diagnosing the Abilities and Readiness
of Students to Choose the Profession of a Teacher 25

Yurii N. Slepko

The Problem of a Teacher's Intellectual Potential 33

Liubov T. Tkach

The Influence of the Content of Education on the Formation of a Student's Pedagogical Position 40

Elena A. Shmeleva, Natalia I. Kolchugina, Yulia A. Lvova, Olga A. Silaeva

From Teacher Self-Efficacy to Psychological Safety and Resiliency 47

Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System

Alexander V. Kaptsov, Galina A. Mishakova

The Profile of Subjecthood of Teachers of Preschool and School Education Institutions..... 54

Irina N. Lukyanova, Sergey Yu. Stepanov

The Role of Psychological and Pedagogical Tools in the Development
of Productive and Reproductive Thinking of Primary Schoolchildren..... 61

<i>Georgy V. Mitin, Oksana A. Anisimova</i> Psychological Resources and Information Technology Facilities of a Teacher to Involve Students in the Educational Process.....	69
<i>Igor N. Semenov, Ilya G. Kalashnikov</i> Reflexive and Semantic Pedagogical Psychology of Development of Cognitive and Metacognitive Aspects of Human Capital of Students and Teachers	78
Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere	
<i>Svetlana P. Akutina, Irina S. Begantsova, Tatiana V. Kalinina</i> The Value-Semantic Attitude towards the Institution of Family of Modern Students of the Humanitarian Field of Training.....	86
<i>Eleonora V. Lidskaya</i> Psychological Security of High School Students in Situations of Communication with Classmates and Teachers.....	94
<i>Svetlana V. Murafa, Natalia N. Barkova, Alla V. Karpenko</i> Problems of Emotional Burnout of Higher School Teachers and Practical Ways to Solve Them	102
<i>Natalia A. Perelomova</i> Educational Practice of Conducting a Webinar in the Organization of Teacher Training Courses	113
<i>Marina G. Selyuch</i> Professional Demand of the Teacher in the Digital Educational Environment	120
<i>Manzura N. Usmanova</i> Levels of Communicative Competence among Teachers: a Study Using Case Method and Observational Techniques.....	128
About the Journal	137
For Authors	138

От редакции

From the Editor

Образование в эпоху интеллектуальных технологий: психологические ресурсы развития педагога. Десятилетие науки и технологий

В целях усиления роли науки и технологий в решении важнейших задач развития общества и страны, в том числе в области образования, 2022–2031 годы объявлены в Российской Федерации Десятилетием науки и технологий (Указ Президента Российской Федерации от 25.04.2022 г. № 231).

И это закономерно, ведь в современном сложном, стремительно меняющемся мире уже трудно себе представить жизнь человека, лишённого информационной среды и информационных технологий.

Вместе с тем, научно доказано, что взаимодействие информационной среды и психики человека как субъекта деятельности и социальных отношений не может оцениваться однозначно. С одной стороны, информация — это мощное средство познания и преобразования как самого человека, так и мира в целом, которое может оказывать несомненно положительное влияние на образовательный процесс, на личностно-профессиональное развитие педагога и обучение учащихся. С другой стороны, информация и информационные технологии могут превращаться в серьёзную угрозу для безопасности личности.

Несомненно, информационные технологии (ИТ) и интеллектуальные информационные технологии (ИИТ) служат двигателем технологического прогресса и в значительной степени определяют новые средства образования: ИТ предоставляют инструменты для эффективного управления информацией и выполнения разнообразных задач; ИИТ — более специализированный и продвинутый уровень информационных технологий, связанный с применением искусственного интеллекта (ИИ), машинного обучения (МО) и алгоритмов для обработки и анализа данных. Эти технологии позволяют системам анализировать, понимать и даже прогнозировать данные, что делает их более «умными» и способными принимать автономные решения.

Вероятно, именно поэтому появились сторонники замены учителя искусственным интеллектом. Невзирая на цифровую революцию, ИТ и ИИТ, психологические принципы развития и обучения остаются неизменными: ученик обучается, получая и трансформируя опыт, а эффективность усвоения нового опыта зависит от его собственных усилий, а также способностей и действий педагога по вовлечению учащегося в учебный процесс и полисубъектную общность «учитель — ученик». Можно смело утверждать, что никакой искусственный интеллект, ИТ, ИИТ не могут заменить учителя, но должны стать его помощниками.

Многие из применяемых педагогом современных образовательных и цифровых технологий основаны на достаточно простых, но действенных техниках (запоминания, удержания информации и др.), а также дают заряд положительных эмоций (геймификация, симуляция, чат-бот, VR, визуализация, сторителлинг и др.).

Образование никогда не было просто накоплением знаний, а развитием личности, преломлением этих знаний через личностные смыслы, и, в данном контексте, фигура педагога и уровень его личностно-профессионального развития играют определяющую роль в будущей жизни детей и молодежи.

Именно такие основания были заложены в научный проект «Личностно-профессиональное развитие педагога», организованный в 2006 г. лабораторией психологии профессионального развития личности ФГБНУ «Психологический институт РАО» под руководством доктора психологических наук, профессора Л.М. Митиной. Проект направлен на анализ, изучение и обсуждение состояния современного образования, его опережающего потенциала и способностей научного и педагогического сообщества своевременно отвечать на вызовы времени, учитывать риски и решать насущные, наиболее острые проблемы непрерывного педагогического образования.

В русле научного проекта подготовлены и проведены 19 международных конференций с участием представителей науки и образовательной практики разных регионов России и стран ближнего и дальнего зарубежья: Армении, Беларуси, Болгарии, Великобритании, Казахстана, Китая, Литвы, Польши, Словакии, Словении, Украины, Чехии, Японии и др.:

- Первая Всероссийская конференция «Профессиональное развитие личности учителя: проблемы и перспективы» (ПИ РАО, г. Москва, 7 июля 2006 г.);
- Вторая Всероссийская конференция «Психологическое сопровождение образовательного процесса в условиях перехода школы к профильному обучению» (ПИ РАО, г. Москва, 30 марта 2007 г.);
- Третья Всероссийская научно-практическая конференция «Полисубъектное взаимодействие «учитель — ученик — родитель — психолог» в условиях профильного обучения» (ПИ РАО, г. Москва, 6–7 июля 2007 г.);
- Четвертая Всероссийская конференция с международным участием «Психологические основы профессионального развития личности в онтогенезе» (ПИ РАО, г. Москва, 7 июля 2008 г.);
- V Международная научно-практическая конференция «Человек — образование — профессия» (ПИ РАО, МГППУ, г. Москва, 6–8 июля 2009 г.);
- VI Международная научно-практическая конференция «Учитель. Преподаватель. Тренер» (ПИ РАО, МГППУ, г. Москва, 7–9 июля 2010 г.);
- VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность» (ПИ РАО, МГППУ, г. Москва, 7–8 июля 2011 г.);
- VIII Международная научно-практическая конференция «Личностно-профессиональное развитие педагога: традиции и инновации» (ПИ РАО, МГППУ, г. Санкт-Петербург, 2–6 июля 2012 г.);
- IX Международная научно-практическая конференция «Образование — личность — профессия» (ПИ РАО, г. Москва, 2–6 июля 2013 г.);
- X Юбилейная международная научно-практическая конференция «Современное образование: роль психологии» (ПИ РАО, г. Москва, 2–5 июля 2014 г.);
- XI Международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования» (ПИ РАО, г. Москва, 7–10 июля 2015 г.);
- XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития: современные вызовы и риски» (ПИ РАО, г. Москва, 6–8 июля 2016 г.);
- XIII Международная научно-практическая конференция «Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения» (ПИ РАО, г. Смоленск, 5–8 июля 2017 г.);

- XIV Международная научно-практическая конференция «Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты» (ПИ РАО, г. Санкт-Петербург, 18–21 июня 2018 г.);
- XV Юбилейная международная научная конференция «Наука — образование — профессия: системный личностно-развивающий подход» (ПИ РАО, г. Москва, 8–11 июля 2019 г.);
- XVI Международная научно-практическая конференция «Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике» (ПИ РАО, г. Москва, 8–10 июля 2020 г.);
- XVII Международная научно-практическая конференция «Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию» (ПИ РАО, г. Москва, 5–6 июля 2021 г.);
- XVIII Международная научно-практическая конференция «Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика» (ПИ РАО, г. Москва, 4–5 июля 2022 г.);
- XIX Международная научно-практическая конференция «Учитель будущего в фокусе диалога наук и образовательных практик» (ПИ РАО, г. Москва, 4–5 июля 2023 г.).

Ежегодная конференция стала важным научным событием, в рамках которого российские и зарубежные исследователи — представители академической и вузовской науки и образовательной практики обсуждают ключевые проблемы науки, образования, профессионального развития.

XX Юбилейная международная научно-практическая конференция «Образование в эпоху интеллектуальных технологий: психологические ресурсы развития педагога» состоится в ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» 2–3 июля 2024 года. Цель конференции — интеграция культурных, научных и практических ресурсов личностно-профессионального развития педагогов и учащихся в целях консолидации общества, устойчивого развития образования, успешной социализации и профессионализации новых поколений в эпоху трансформации и развития интеллектуальных технологий.

Основные направления работы конференции:

- содержательное: классические теории и новые концепции современного образования, новые проекты, векторы развития, научные подходы, концептуальные модели, психологические основания педагогической теории и практики в обновленном образовании, задачи и условия сохранения национальных традиций, роль педагога, субъектная позиция педагога в современном мире;
- динамическое: временной континуум профессионализации педагога: этапы, стадии ресурсной детерминации личностно-профессионального развития (предподготовка, опережающая профессиональная подготовка, профессиональная самореализация педагога);
- технологическое: наука и современные технологии как факторы развития общества и образования, методики, инновации и ретроинновации, эффективные практики непрерывного педагогического образования с целью преодоления кризисов и барьеров в обучении, воспитании, развитии учащихся, технологии применения конвергентных знаний, компетенций и технологий в профессиональной деятельности педагогов-психологов при работе с учащимися, семьей, учителями и другими специалистами;
- институциональное: типы и формы образовательных организаций: гражданские, военные, общеобразовательные, средние и высшие профессиональные, включая семейные, гомогенные, гетерогенные, интегрированные, инклюзивные системы образования, обучение детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья;
- проектное: научно обоснованное прогнозирование построения личностного и профессионального пространства развития педагога будущего — возможные альтернативные сценарии, тренды индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий.

Теоретические и теоретико-эмпирические исследования, представленные на конференции, вошли в тематический номер журнала «Теоретическая и экспериментальная психология» № 2 за 2024 год. Наиболее значимые прикладные и практические разработки: модели, технологии, методики, инновации, ретроинновации, сценарии тренингов и деловых игр, эффективные психотехники и др., — публикуются в данном тематическом номере журнала.

Авторы статей надеются, что их научно-практические исследования и методические рекомендации помогут педагогам, психологам образования, руководителям образовательных учреждений в их трудной, но необходимой и интересной, творческой работе.

*Л.М. Митина, доктор психологических наук, профессор,
главный научный сотрудник лаборатории экпсихологии
развития и психодидактики Федерального научного центра
психологических и междисциплинарных исследований*

Психология самоопределения личности в образовании и профессии

Psychology of Personality Self-Determination in Education and Profession

Профессиональное самоопределение в контексте непрерывного образования

Дубровина И.В.

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ);
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru*

Статья посвящена проблеме профессионального самоопределения школьников в области педагогической деятельности. Показано, что это самоопределение происходит в процессе непрерывного образования, которое на каждом возрастном этапе создает условия для развития профессиональной ориентации школьников. Этап допрофессионального (довузовского) педагогического образования включает дошкольное детство, проходит в школе, завершается выбором профессии. Главная его задача — развитие интереса к профессии учителя, выявление и формирование педагогических способностей. Этап профессионального образования помогает студенту принять требования профессии. Этапы наставничества и послевузовского образования позволяют педагогу находить более глубокие смыслы в сфере профессиональной деятельности. Отмечается позитивная роль создания в школе педагогических классов с целью более направленной психологической подготовки учащихся к выбору профессии учителя и более осмысленного поступления в педагогический вуз. Сформулированы некоторые предложения к программе, обеспечивающей учебный процесс в педагогических классах.

Ключевые слова: образование, учитель, профессиональное самоопределение, вуз, школа, психолого-педагогические классы.

Для цитаты: Дубровина И.В. Профессиональное самоопределение в контексте непрерывного образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 9–16. DOI:10.17759/bppe.2024210201

Professional Self-Determination in the Context of Continuing Education

Irina V. Dubrovina

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

The article is devoted to the problem of professional self-determination of schoolchildren in the field of pedagogical activity. It is shown that this self-determination occurs in the process of lifelong education, which at each age stage creates conditions for the development of professional orientation of schoolchildren. The stage of pre-professional (pre-university) pedagogical education includes preschool childhood, takes place at school, ends with the choice of a profession, its main task is to develop interest in the teaching profession, identify and form pedagogical abilities. The stage of professional education helps the student to accept the requirements of the profession. The stages of mentoring and postgraduate education allow the teacher to find deeper meanings in the field of professional activity. The positive role of creating pedagogical classes at school is noted in order to provide students with more directed psychological preparation for choosing a teaching profession and more meaningful admission to a pedagogical university. Some proposals have been formulated for a program that ensures the educational process in teaching classes

Keywords: *psychological diagnostics, pedagogical abilities, reflection, development, psychological and pedagogical classes, professional orientation.*

For citation: Dubrovina I.V. Professional Self-Determination in the Context of Continuing Education. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 9–16. DOI:10.17759/bppe.2024210201 (In Russ.).

Профессиональное самоопределение — длительный и многоаспектный процесс, который происходит на протяжении всего жизненного пути человека и является частью личностного самоопределения, связанного с ценностными представлениями человека, с потребностью определения смысла жизни, с поисками и утверждением своего пути в мире, с ориентацией на будущее, в котором значительное место занимает избранная профессия. Неправильный выбор человеком профессии может усложнить всю его жизнь. Люди страдают от того, что не могут найти удовлетворения в своей профессии, не имеют вкуса к занятиям ею, не могут добиться успеха в избранной деятельности (Г. Селье). В настоящее время в психологии интенсивно изучается синдром «эмоционального выгорания», который коснулся самых разных специалистов — учителей, врачей, психологов, юристов, полицейских и пр. А ведь «выгорают» в основном те, кто выбрал не свою специальность, кто не сумел вовремя понять (и ему не помогли ни в семье, ни в школе) собственные потребности, интересы, способности и соотнести свои личностные качества с качествами, требуемыми для работы по избранной специальности.

Выбор педагогической, как и любой другой, профессии происходит в контексте непрерывного образования и социализации растущего человека и предполагает несколько последовательных этапов его вхождения в профессию. Каждый этап на пути профессионального самоопределения

отличается своим содержанием, целью, методами «вхождения» и формами его организации. Взаимобусловленность ценностно-смысловых этапов составляет основу непрерывного осознанного профессионального самоопределения.

Этап допрофессионального (довузовского) педагогического образования можно рассматривать как этап психологической профориентации. Он начинается в дошкольном детстве, проходит в школе, начиная с первого класса, становится все более осознанным в подростковом и раннем юношеском возрасте. Основное назначение этого этапа состоит в развитии интереса школьников к педагогической деятельности. Уже у многих первоклассников есть свои любимые и нелюбимые учебные предметы. У многих есть любимые занятия вне школы: кто-то любит мастерить что-то из конструктора, кто-то — играть в шахматы, или лепить из пластилина, или кататься на коньках, или играть с куклами, причем одни предпочитают играть «в больницу», а другие — «в школу». Многие дети называют кого-нибудь из взрослых, с которыми им бывает интереснее всего.

Подростковый возраст в связи с переходом детей из начальной школы в среднюю (учителя-предметники, более сложный и многоаспектный учебный материал, повышенные требования и пр.) можно считать сензитивным периодом для начала развития специальных способностей и интересов к разным областям знания и современным профессиям. Способности, и общие, и специальные, развиваются не иначе как в той или иной деятельности и зависят не только от особенностей интеллекта, но и от других свойств личности: от ярко выраженного интереса к тем или иным знаниям или сферам деятельности, от увлеченности, погруженности в то или иное дело, склонности к определенному виду деятельности, от чувства удовлетворения, которое испытывает ученик от занятий и пр. [13, с.12]. В этом возрасте проявляются самые первые попытки понять, осознать свое призвание, склонность к познанию той или иной области знания или деятельности [1; 11].

В развитии специальных способностей школьников большая роль принадлежит учителю, который пробуждает у них интерес к миру знаний, привносит в учебный процесс такую ценность, как живую коммуникацию, порождающую эмоции, чувства, аффекты [7]. Довольно часто меняющиеся интересы к различным урокам, занятиям в области науки, техники, спорта, искусства, общения, «возни» с малышами — из интереса к ним и пр. обеспечивают школьникам интенсивный поиск призвания. И помогают не только проявлению, но «пробуждению», развитию способностей. Рождаются попытки осознанного сопоставления своих желаний и способностей с требованиями той профессии, которая на сегодняшний день нравится. В это же время развивается потребность в общении со сверстниками, во взаимодействии с ними в школьное и внешкольное время, желание понять и этих сверстников, и самого себя [6; 14]. Поэтому, расширяя круг знаний подростков о мире современных профессий, важно раскрывать этот мир не только как мир, наполненный теориями, технологиями, машинами, станками и пр., а как мир людей, знающих, любящих и развивающих свое дело, сотрудничающих и взаимодействующих между собой [8].

Развитие и осознание подростками интереса и способностей к определенным научным знаниям, склонности к практике в этой научной области — позволяет им в старших классах выбрать желаемый профиль обучения, соответствующий их индивидуальным интересам, склонностям, способностям, позитивно влияющий на их дальнейшее личностно-профессиональное развитие. «Старший подростковый и юношеский возраст обусловлен проявлением субъектной позиции, а потому является своевременным для выбора профессионального пути» [12, с. 7]. Именно в старшем школьном возрасте человек, как правило, осознанно выбирает область своей профессиональной деятельности. Выбор — это всегда сложно. Особенно в ранней юности, потому что еще ограничен жизненный опыт, еще не освоена суть социальных и глубина человеческих отношений и пр. Конечно, школьное образование создает определенные условия для выбора области своей будущей деятельности. Поступая на факультеты математические, биологические, филологические, географические, информатики и пр., молодые люди имеют представление об основах наук, которые им предстоит изучать, и о той практике, которая с этими науками связана. Совсем другое дело, если ученик хочет стать учителем.

Находясь более 10 лет в школе, постоянно взаимодействуя с учителями, как на уроке, так и во внеурочное время, будучи «погруженным» в процессы обучения и воспитания, школьник туманно представляет, что такое педагогическая деятельность, в чем заключается смысл профессии педагога, какие требования предъявляет общество к современному педагогу и пр. Отсюда — нередки разочарования студентов педагогического вуза по мере погружения их в науку педагогику и профессиональную работу учителя. В настоящее время картина вроде бы меняется: для старшеклассников в школах организуются профильные педагогические и психолого-педагогические классы. Целью обучения в этих классах является создание условий для знакомства с педагогической и психологической наукой, развитие у школьников хотя бы элементарной психологической и педагогической грамотности, формирование устойчивого интереса к педагогической деятельности. Предполагается, что это станет основанием целенаправленной профессионально-педагогической ориентации, формирования у школьников нужных педагогических качеств и готовности к осознанному выбору профессии «учитель», подготовки к осознанному поступлению в педагогический вуз и осознанному и ответственному освоению учебного материала в вузе [12]. Студент будет изучать педагогику и психологию не для сдачи зачета или экзамена, а чтобы понимать, что же представляет собой растущий человек на каждом этапе своего взросления. Как знание учебного предмета, дидактических и методических основ преподавания, возрастных и индивидуальных особенностей детей и школьников поможет созданию на уроке социальной ситуации их культурного развития и пр.

Быть может, учебные программы для этих классов должны представлять собою «зону ближайшего развития личности» старшеклассника как предпосылки психологической готовности к избираемой ими педагогической деятельности и предусматривать создание психолого-педагогических условий для развития профессиональной направленности, ценностных представлений о будущей профессии, для включения в доступную им практическую педагогическую деятельность. Обратим в связи с этим внимание на несколько моментов.

1. Важно понять, почему, ради чего школьники идут в эти классы. «...предлог «ради» имеет очень высокий «личностный накал»: для него чрезвычайно существенны индивидуальные побуждения субъекта. Его предпочтения и представления о ценностях, его личный выбор» [цит. по: 8, с. 180]. Например: «С семи лет я стала приходить к маме в детский сад и помогала ей, играла с детишками. Мне очень нравилось чувствовать себя большой и важной. Я любила ходить с ними на прогулку, читать вслух, выполнять с ними различные задания... Позже увлеченность стала приобретать более устойчивые и определенные формы и я пошла учиться в педагогический колледж. И теперь я точно знаю, что это не только мое призвание, но и моя судьба» [4, с. 196]. Или: «Почему записался в педагогический класс? Люблю историю, в педагогический институт, наверное, легче поступить, чем на исторический факультет МГУ». Необходимо помочь старшекласснику понять, почему он выбирает профессию учителя, его ли эта профессия, с ней ли связано его призвание.

2. Помочь учащимся осознать, что любая профессия, в том числе и педагогическая, — это вид труда, трудовой деятельности, и профессиональное самоопределение не сводится к акту выбора профессии, а связано с отношением человека к труду вообще, с его собственной активностью, с готовностью трудиться на выбранном профессиональном поприще. Осознать, что нет творческих и нетворческих профессий. Главное — отношение человека к делу — заинтересованное или безразличное. Творческим не может быть занятие, которое неинтересно, нелюбимо.

3. Помочь понять не только то, как он относится к избранной профессии, но и к жизни в целом, в контексте которой осуществляет свой профессиональный выбор и строит планы о карьере. Понять, что «ценность педагога объективно определяется тем, что он может дать и дает ученикам. Поэтому, когда хороший учитель становится плохим методистом, а хороший директор — плохим чиновником департамента, это не карьера, а «антикарьера»» [4, с. 494].

4. Обратить внимание при работе с учащимися на то, что на процесс профессионального самоопределения и удовлетворенность профессиональным выбором большое влияние оказывает самооценка. Самооценка позволяет человеку понять и «оценить» самого себя. Чрезмерно завышенная самооценка провоцирует человека к постановке задач, сложность решения которых значительно превышает его реальные возможности. Заниженная самооценка ведет к тому, что молодой человек становится неуверенным в себе, пассивным, боится ответственности; адекватная и достаточно высокая самооценка свидетельствует о том, что человек знает себе «цену», руководствуется своими принципами в отношениях, делах, поведении и сам за них несет ответственность.

5. Ученики должны осознать: избираемая ими профессия предполагает, что учитель не может не любить науку, которую преподает детям, но не может не любить и учеников, которые под его руководством будут изучать его любимую науку. Л.Н. Толстой утверждал, что совершенный учитель соединяет в себе любовь к делу и любовь к ученикам. Учитель любит свой предмет и любит детей, которых учит. А дети? Ю.М. Лотман пишет: «Для того чтобы я мог тебя обучать, т. е. передать тебе знания, мало того, чтобы я хотел передать, нужно еще, чтобы ты хотел принять. Обучение подразумевает, что один хочет учить, а другой хочет учиться» [10, с.158]. Дети хотят учиться тогда, когда обучение опирается на их собственный интерес, «отсюда правило: прежде чем объяснять — заинтересовать; прежде чем заставить действовать — подготовить к действию; прежде чем сообщать что-нибудь новое — вызвать ожидание нового» [5, с. 155].

6. Понимание человека человеком, в школе: учителем ученика, учеником учителя — сложный процесс. Но без понимания не происходит взаимодействия между ними в контексте освоения учебного материала, соответствующего программе. Это взаимодействие составляет специфическое образовательное пространство, наполняемое особым психологическим содержанием. «Взаимодействие между людьми столь разного возраста, как учитель и ученик, и столь разных интересов, жизненного опыта, целей, интересов, установок — всегда чудо. Чтобы это чудо произошло, необходимо доверие учеников учителю» [10, с. 158]. Чувство доверия — это устойчивое ощущение безопасности, уверенности в другом, оно возникает, по образному выражению В.П. Зинченко, в «круговороте общения» между людьми и принадлежит к числу важнейших психических состояний человека. Понимание, доверие, являющиеся условием позитивного общения и взаимодействия учителя и ученика, зависят от культурного и профессионального уровня развития учителя: «Личностные характеристики, обеспечивающие успешность общения, как правило, присущи тем людям, для которых другой человек — ценность» [2, с. 8].

7. Формирование в школе у старшеклассников личностных предпосылок ориентации на педагогическую профессию предъявляет высокие требования к профессиональной деятельности всего педагогического коллектива. Преподнесение учебного материала, общение с одним учеником или с классом, взаимодействие с учащимися на уроке и пр. — все будет подвергаться критическому взгляду, сопоставлению с тем, как «предписывается» в педагогической и психологической науке осуществлять педагогическую деятельность.

Этап базового (вузовского) профессионального образования является фундаментом профессиональной культуры педагога, ядром его профессиональной компетентности. Важно, чтобы студенты поняли и прочувствовали суть педагогической деятельности учителя [3; 11; 15]. Причем, не только сам процесс преподавания того или другого учебного предмета, а сам феномен «современный учитель», психологию, культуру человека, который реализует образовательный процесс в образовательном учреждении. В процессе вузовского обучения студенты должны осмыслить многогранность и ответственность педагогической профессии: учитель как преподаватель учебного предмета является посредником между культурой, накопленной человечеством в определенной отрасли знания, и школьником, только вступающим в этот огромный мир культуры и знания; как классный руководитель — посредником между обществом и ребенком в освоении культуры общения и межличностного взаимодействия, «является с психологической точки зрения

организатором воспитывающей среды, регулятором и контролем ее взаимодействия с воспитанниками» [5, с. 82–83].

Этап наставничества. Возрождение института наставничества весьма актуально для средней общеобразовательной школы — для подготовки к самостоятельной работе молодого учителя, еще не имеющего достаточного опыта практической педагогической деятельности, который постепенно накапливается и обогащается в образовательном пространстве школы. развиваются необходимые личностные качества педагога.

Наставничество — это особый психологический феномен, сутью которого является желание состоявшегося профессионала (наставника) неформально передавать знания и опыт работы молодым специалистам в процессе их профессионального становления. Профессиональный опыт наставника выступает в данном случае как достаточно мощный мотивационный блок, побуждающий его к реализации, использованию, применению имеющегося опыта не только в своей профессиональной деятельности, но и в деятельности коллег. Наставник помогает молодым учителям освоиться в новой, еще не привычной для них обстановке, помогает находить решение как неожиданно возникающих проблем, так и в ситуациях общения и взаимодействия с коллегами, учениками, их родителями. Он не «навязывает» свой опыт, а старается «пробудить» собственную активность молодого учителя, его желание найти свое решение той или иной проблемы, свой индивидуальный путь творческого развития педагогической деятельности. Наставнику можно рассказать о своих эмоциях, ощущениях, сомнениях.

Один из моментов взаимодействия наставника с молодым учителем — тактично научить видеть проблемы, понимать их и справляться с ними. Например, отказаться от противопоставлений детей друг другу; уметь видеть за внешними поступками и действиями учеников мотивы их поведения, отношения; стараться воспитывать через радость, доверие, уважение; принимать право ребенка на ошибку, на настроение, на безнаказанное изложение причин невыполнения какого-либо задания; относиться к ученику любого возраста как к субъекту совместной деятельности; создавать в классе атмосферу доверия, успеха, ценности культуры, знания, здоровья, психологического благополучия; критично относиться к самому себе при поиске причин неудач школьника в учении, поведении, отношениях; и пр.

Этап послевузовского образования — это еще одна ступень повышения профессиональной квалификации, целью которого является дальнейшее развитие профессионального самоопределения [11]. Сущность такого самоопределения состоит в нахождении все более глубоких и обоснованных смыслов в сфере профессиональной деятельности. Профессионалом можно считать человека, который не только овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения, но и осуществляет их на высоком культурном уровне. Профессионал соблюдает профессиональную этику, умеет вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности, способствует повышению веса и престижа своей профессии в обществе, гибко учитывает новые запросы общества к профессии. На этом этапе следует предусмотреть восполнение пробелов в развитии общей и психологической культуры специалиста. К таким пробелам относятся, например, непонимание возрастных и связанных с ними психологических особенностей субъектов образования (коллеги, родители); недостаточно ясное осознание сущности профессионального взаимодействия со специалистами другой профессиональной области (социальные педагоги, психологи); недостаточное понимание и интерес к самобытности другого человека, неуважение индивидуальности; недостаточное развитие эмоциональной сферы и пр.

Вывод. К сожалению, каждый этап существует сам по себе, школы реализуют их по своему усмотрению и пониманию, вузы принимают всех, кто прилично сдал ЕГЭ, и выпускают всех, кто прилично сдал экзамены. Все это (и многое другое) не позволяет, наверное, считать современную подготовку педагогических кадров вполне удовлетворительной.

Литература

1. Аминов Н.А. Психодиагностика специальных способностей у преподавателей средней и высшей школы. М.: Издательство МГОУ, 2013. 166 с.
2. Бодалев А.А. Предисловие // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под ред А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2015. 672 с.
3. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение учащихся // Рабочая книга школьного психолога. Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991. С. 250–273.
4. Вульффов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. М.: УРАО, 2000. 288 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников: Учебное пособие. М.: Юрайт, 2023. 140 с.
7. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002. 432 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие. М.: Академия, 2010. 304 с.
9. Кошелева Ю.П., Жамбеева З.З., Гут Ю.Н., Осницкий А.К., Кабардов М.К. Типологические различия общих и специальных способностей студентов при подготовке к социономическим профессиям [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Том 46. № 4. С. 157–185. doi:10.11621/LPJ-23-43
10. Лотман Ю.М. Воспитание души. СПб, 2003. 621 с.
11. Митина Л.М., Осадчева И.И., Митин Г.В. Педагог в фокусе диалога наук и образовательных практик [Электронный ресурс] // Вестник Государственного университета просвещения Серия: Психологические науки. 2023. № 4. С. 7–24. doi:10.18384/2949-5105-2023-4-7-24
12. Осадчева И.И. Педагогические способности учащихся профильных классов как важный компонент становления будущего педагога [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 67–76. doi:10.51944/20738528_2023_2_67
13. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 328 с.
14. Cattell R.B. Abilities: their structure, growth and action. Boston: Houghton Mifflin, 1971. 583 p.
15. Holland J.L. Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall, 1997.

References

1. Aminov N.A. Psikhodiagnostika spetsial'nykh sposobnostei u prepodavatelei srednei i vysshei shkoly. Moscow: Izdatel'stvo MGOU, 2013. 166 p. (In Russ.).
2. Bodalev A.A. Predislovie. In Bodalev A.A. (Ed.). *Psikhologiya obshcheniya. Entsiklopedicheskii slovar'*. Moscow: Kogito-Tsentr, 2015. 672 p. (In Russ.).
3. Borisova E.M. Professional'noe samoopredelenie uchashchikhsya. In Dubrovina I.V. *Rabochaya kniga shkol'nogo psikhologa*. Moscow, 1991, pp. 250–273. (In Russ.).
4. Vulfov B.Z., Ivanov V.D. Osnovy pedagogiki. Moscow: URAO Publ., 2000. 288 p. (In Russ.).
5. Vygotsky L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p. (In Russ.).
6. Dubrovina I.V. Psikhologicheskoe blagopoluchie shkol'nikov: Uchebnoe posobie. Moscow: Yurait, 2023. 140 p. (In Russ.).
7. Zinchenko V.P. Psikhologicheskie osnovy pedagogiki. Moscow: Gardariki, 2002. 432 p. (In Russ.).
8. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya: Uchebnoe posobie. Moscow: Akademiya, 2010. 304 p. (In Russ.).
9. Kosheleva Yu.P., Zhambeeva Z.Z., Gut Yu.N., Osnitskiy A.K., Kabardov M.K. Tipologicheskie razlichiya obshchikh i spetsial'nykh sposobnostei studentov pri podgotovke k sotsionomicheskim professiyam [Typological Differences in General and Special Abilities of Students in Preparation for Socionomic Professions] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Lomonosov Psychology Journal*, 2023. Vol. 46, no. 4, pp. 157–185. doi:10.11621/LPJ-23-43 (In Russ.).
10. Lotman Yu.M. Vospitanie dushi. Saint Petersburg, 2003. 621 p. (In Russ.).

11. Mitina L.M., Osadcheva I.I., Mitin G.V. Pedagog v fokuse dialoga nauk i obrazovatel'nykh praktik [Educator in the Focus of the Dialogue of Sciences and Educational Practices] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosveshcheniya Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 4, pp. 7–24. doi:10.18384/2949-5105-2023-4-7-24 (In Russ.).
12. Osadcheva I.I. Pedagogicheskie sposobnosti uchashchikhsya profil'nykh klassov kak vazhnyi komponent stanovleniya budushchego pedagoga [Pedagogical abilities of students of specialized classes as an important component of the formation of the future teacher] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = The World of Psychology*, 2023, no. 2 (113), pp. 67–76. doi:10.51944/20738528_2023_2_67 (In Russ.).
13. Teplov B.M. *Izbrannye trudy: V 2 t. T. 1.* Moscow: Pedagogika, 1985. 328 p. (In Russ.).
14. Cattell R.B. *Abilities: their structure, growth and action.* Boston: Houghton Mifflin, 1971. 583 p.
15. Holland J.L. *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments.* Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall, 1997.

Информация об авторах

Дубровина Ирина Владимировна

доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, главный научный сотрудник, лаборатория научных основ детской практической психологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ); профессор, кафедра «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова, факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

Information about the authors

Irina V. Dubrovina

Doctor of Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher, Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research; Professor, Department of Pedagogical Psychology n.a. Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

Получена 23.05.2024

Received 23.05.2024

Принята в печать 05.06.2024

Accepted 05.06.2024

Психология самоопределения личности в образовании и профессии

Psychology of Personality Self-Determination in Education and Profession

Карьерные ориентации студентов — будущих педагогов на завершающем этапе вузовской подготовки

Кремень С.А.

Смоленский государственный университет (ФГБОУ ВО СмолГУ), г. Смоленск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6162-9986>, e-mail: skremen@yandex.ru

Кремень Ф.М.

Смоленский государственный университет (ФГБОУ ВО СмолГУ), г. Смоленск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5451-4347>, e-mail: fnkremen@gmail.com

Одним из направлений изучения мотивационных основ выбора и вхождения в педагогическую профессию является рассмотрение карьерных ориентаций студентов на разных этапах профессиональной подготовки. В статье представлены результаты исследования, проведенного с 36 студентами выпускного курса бакалавриата направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) Смоленского государственного университета. Использование диагностической методики Э. Шейна «Якоря карьеры» и опросника для определения социально-демографических и мотивационно-профессиональных характеристик показало, что доминирующие карьерные ориентации выпускников соотносятся как с ценностями социальной полезности (служение), так и с мотивами внешней полезности (стабильность места работы, интеграция стилей жизни). Последующий анализ выявил, что у студентов, осознанно выбравших профессию учителя и желающих работать по специальности, более высокие показатели также по шкале профессиональной компетентности. Испытуемые осознают социальную значимость, творческий характер и сложность учительской профессии. Важное значение для профессионального развития они придают стабильным условиям труда и жизни.

Ключевые слова: педагогическая профессия, педагогическое образование, студенты выпускного курса, карьерные ориентации, мотивация педагогической профессии.

Для цитаты: Кремень С.А., Кремень Ф.М. Карьерные ориентации студентов — будущих педагогов на завершающем этапе вузовской подготовки [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 17–24. DOI:10.17759/bppe.2024210202

Career Orientations of Students — Future Teachers at the Final Stage of University Training

Sergei A. Kremen

Smolensk State University, Smolensk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6162-9986>, e-mail: skremen@yandex.ru

Faina M. Kremen

Smolensk State University, Smolensk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5451-4347>, e-mail: fnkremen@gmail.com

One of the areas of studying the motivational bases of choosing and entering the teaching profession is the study of career orientations of students at different stages of professional training. The article presents the results of a study conducted with 36 fifth year undergraduate students in the Field of training 44.03.05 Pedagogical Education (double major) of Smolensk State University. The use of the diagnostic methodology “Career Anchors” by E. Schein and a questionnaire to determine socio-demographic and motivational-professional characteristics showed that the dominant career orientations of graduates correlate with both the values of social utility (service) and the motives of external utility (job stability, integration of lifestyles). Subsequent analysis showed that students who consciously chose the teaching profession and want to work in their specialty also have higher scores on the scale of professional competence. The subjects are aware of the social significance, creative nature and complexity of the teaching profession. They attach great importance to stable working and living conditions for professional development.

Keywords: *the teaching profession, pedagogical education, graduate students, career orientations, motivation of the teaching profession.*

For citation: Kremen S.A., Kremen F.M. Career Orientations of Students — Future Teachers at the Final Stage of University Training. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 17–24. DOI:10.17759/bppe.2024210202 (In Russ.).

Введение

Решение проблемы нехватки учителей, остро стоящей перед образовательными системами многих стран мира, независимо от уровня их социально-экономического развития [2; 9; 14], заставляет обратиться к изучению возможностей раннего формирования мотивационных основ педагогического труда.

В многочисленных зарубежных и российских исследованиях выделяют различные типы мотивации при выборе педагогической профессии, которые можно свести к следующим группам:

- альтруистические мотивы: желание делиться знаниями и ценностями, вносить вклад в будущее общества [12; 16];
 - внутренние мотивы: работа с детьми, интерес к предмету, динамичный, творческий характер работы [10];
-

- мотивы внешней полезности: гибкий график труда, возможности совмещения с семейными ролями, длительные каникулы, гарантии занятости [12; 13].

Формирование данных мотивов у будущих педагогов происходит вследствие влияния различных факторов, среди которых важное место занимает собственный опыт обучения, который складывается в процессе общения с родителями, педагогами и репетиторами, а также положительный опыт раннего включения в педагогическую деятельность [17].

Исследователями выявлена положительная связь между высокоразвитыми альтруистическими и внутренними мотивами — и удовлетворенностью педагогической деятельностью на начальном этапе работы, готовностью к собственному профессиональному росту [12; 15]. При этом преобладание только внутренних и альтруистических мотивов может приводить к идеализации профессии и повышает риски разочарования в ней при включении в профессиональные реалии [5]. Поэтому внешние мотивы личной полезности также должны присутствовать в системе профессиональной мотивации будущих педагогов.

Подготовка учителя, владеющего предметными и методическими компетенциями и осознающего социальную значимость своей профессии как личностную ценность, мотивированного и стремящегося к саморазвитию, становится важной задачей педагогического образования, направленной на минимизацию рисков раннего ухода из профессии. В этой связи целесообразно обратиться к понятию карьерных ориентаций — сочетания мотивов, ценностей и установок, являющихся источником целей и отражающих способы достижения успеха при построении карьеры [3].

Данные образования являются достаточно устойчивыми, формируясь еще в начальные годы развития карьеры, поэтому их изучение у студентов имеет прогностическое значение [7]. При этом процесс обучения в вузе — особенно включение в практическую деятельность — положительно влияет на учебную мотивацию [11], актуализируя смысловые и ценностные аспекты будущей профессии. В исследовании О.П. Терновской определены особенности карьерных ориентации студентов вуза на завершающем этапе обучения: взаимосвязь с уровнем развития рефлексивных способностей и планированием карьеры, наличие внутриличностных конфликтов, связанных с карьерными замыслами [8]. Проведенный мониторинг эффективности основных образовательных программ УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» показал многочисленные проблемы в подготовке будущих педагогов, которые ведут к осуществлению профессионального образования «фрагментарно, по реактивному типу, то есть реагируя на отдельные задачи обучения, что является неэффективным для развития любых групп компетенций ...» [1, с. 165], изменяя первоначальную карьерную мотивацию.

Можно предположить, что карьерные ориентации будущих педагогов начинают развиваться еще в период профессионального выбора и влияют на определение направления профессиональной подготовки. В процессе освоения знаний и включения в педагогическую деятельность карьерные ориентации становятся более осознанными, теоретическая и методическая подготовка и соприкосновение с реальной профессиональной средой позволяют утвердиться в собственных целях и ценностях или усомниться в правильности выбора. Особенно это касается тех студентов, чье поступление в вуз было обусловлено преимущественно внешними мотивами.

Целью данного исследования было выявление особенностей карьерных ориентаций студентов — будущих педагогов, обучающихся на выпускном курсе, определение их связи с мотивацией выбора профессии, включенностью в практическую и образовательную деятельность, профессиональными планами.

Методы

Исследование проводилось с использованием опросника, выявляющего социально-демографические характеристики студентов, особенности их профессионального самоопределения, отношения к учебной деятельности, профессиональные планы, и методики Э. Шейна «Якоря

карьеры» (в адаптации В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер) для определения профессиональных мотивов, ценностных ориентаций и установок по отношению к педагогической профессии. Методика выявляет следующие карьерные ориентации: профессиональная компетентность (ПК), менеджмент (Мен), автономия (Авт), стабильность места работы (СтР), стабильность места жительства (СтЖ), служение (Служ), вызов (Выз), интеграция стилей жизни (ИСЖ), предпринимательство (Пред).

В ходе обработки данных, помимо определения средних значений по шкалам, сравнивались показатели среди испытуемых, выделенных по ряду критериев: осознанный/случайный выбор профессии; наличие/отсутствие опыта педагогической деятельности до поступления; определенность/неопределенность профессиональных планов. Также определялось влияние учебно-профессиональной деятельности на карьерные ориентации.

В исследовании приняли участие 36 студентов 5 курса филологического факультета Смоленского государственного университета, обучающихся по программе 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями). Социально-демографические характеристики выборки соответствуют изучаемому направлению подготовки: возраст 21–22 года, 89% девушек, 58% из семей со средним достатком, 55,6% приехали учиться в региональный вуз из районных центров и сельской местности. Ограничением исследования является размер выборки испытуемых и профиль обучения (филологические науки).

Результаты и обсуждение

По данным опроса, 64% испытуемых осознанно выбрали данное направление подготовки, 69% попробовали свои силы в разных видах образовательной деятельности еще до поступления в вуз: выполнение обязанностей водителя, участие в днях самоуправления, репетиторство. У ряда студентов утвердился интерес к получаемой профессии в ходе теоретического (31%) и практического обучения (42%). Половина опрошенных собирается работать или уже работает в сфере образования, остальные еще не определились с планами, но никто не исключил работу по профессии. В целом, исследуемые достаточно мотивированы к педагогической деятельности, в полной мере осознают ее сущность, владеют профессиональными приемами и методами, проявляют интерес к работе по специальности.

Диагностика карьерных ориентаций студентов показывает наиболее высокие баллы (>7) по шкалам Авт, СтР, Служ и ИСЖ (рис. 1).

Эти данные согласуются с результатами ранее проведенных исследований [6; 7], позволяющих предположить наличие типичного карьерного профиля студентов — будущих педагогов. Служ и СтР отражают сущностные и организационные характеристики учительского труда как деятельности, осуществляемой на благо общества, социально значимой и поддерживаемой государством, всегда востребованной на рынке труда, стабильной, обеспечивающей социальные гарантии. Выбор ориентаций Авт и ИСЖ обусловлен половозрастными характеристиками испытуемых, последняя ориентация соотносится с представлением о педагогическом труде как преимущественно женском, позволяющем совмещать выполнение профессиональной и семейной роли, что подтверждается высоким показателем (8 баллов) у респондентов. При этом сравнение данных студентов-выпускников со студентами-первокурсниками [6] показывают у студентов 5 курса более низкие показатели (в пределах 1–1,5 баллов) по шкалам ПК, Служ и Выз, что, с одной стороны, показывает более реалистичное видение профессии, а с другой — снижение интереса к ней, которое может быть вызвано как проблемами организации учительского труда (высокая эмоциональная нагрузка, чрезмерная регламентация образовательного процесса и школьной жизни, слабая наставническая поддержка, недостаточно высокая зарплата), так и качеством профессиональной подготовки.

Выделение переменных, связанных с особенностями профессионального самоопределения, позволяет выявить более дифференцированную картину карьерных ориентаций (рис. 1).

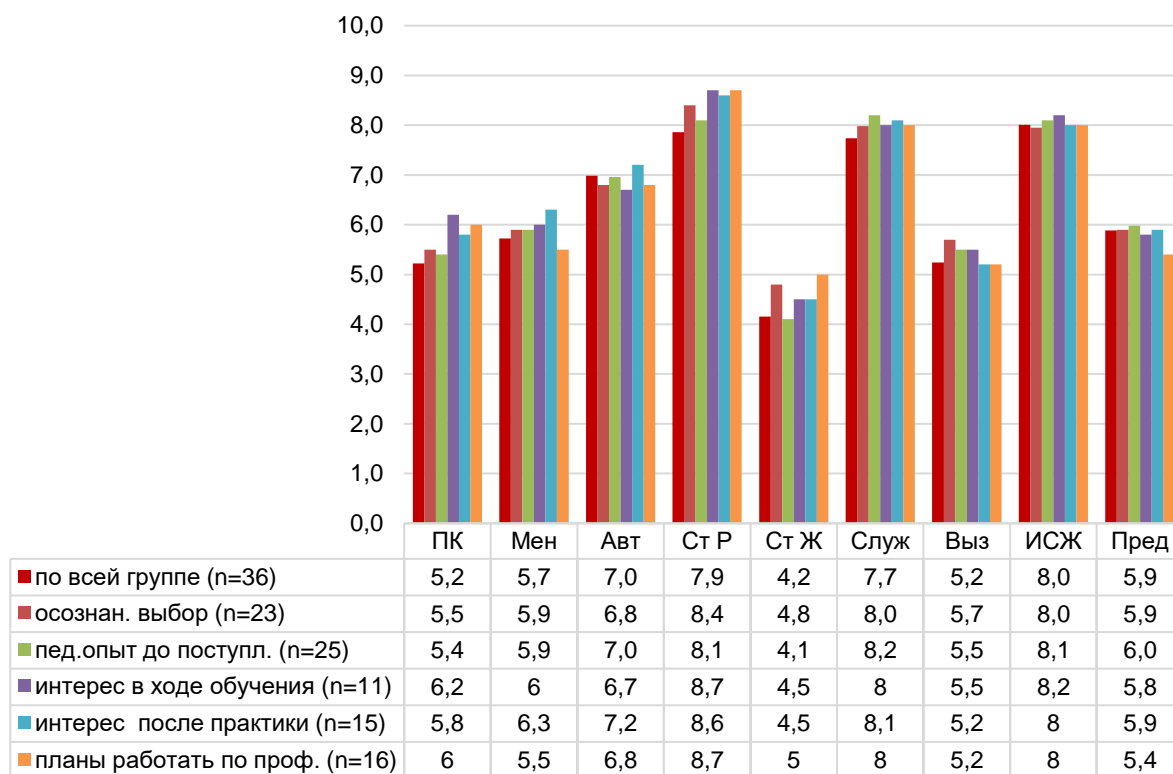


Рис. 1. Средние показатели по методике «Якоря карьеры»

Студенты, осознанно выбравшие педагогическое образование, имевшие различный опыт данной деятельности еще до поступления, осознавшие свой интерес к педагогическому труду и планирующие в дальнейшем работать по полученной специальности, имеют более высокие показатели по шкалам ПК, СтР и Служ.

Наиболее высокие показатели ПК и СтР, СтЖ связаны с профессиональным развитием в процессе обучения и желанием работать по специальности. Соотнесение полученных данных с ранее выделенными в зарубежных исследованиях мотивами выбора профессии педагога [11; 17] позволяет сопоставить Служ с альтруистическими мотивами, ИСЖ и СтР с мотивами личной полезности, а ПК с внутренними мотивами. При этом более осознанная карьерная мотивация, подкрепленная профессиональными знаниями и опытом практической деятельности, опирается не только на социальные и внешние, но и на внутренние мотивы. Однако при столкновении с трудностями профессии уже на начальном этапе деятельности высокая степень влияния внутренних и альтруистических мотивов уменьшится, смещаясь в сторону внешних, что, по нашему мнению, повышает риск ухода из профессии [4].

Корреляционный анализ выявил связи между следующими карьерными ориентациями: Служ и Выз (0,48); Служ и Пред (0,41); СтР и ИСЖ (0,48); ПК и СтЖ (0,59). Эти результаты показывают, что студенты, завершающие профессиональную подготовку, оценивают педагогическую деятельность как социально значимую, ориентированную на ценности как результат работы, с пониманием сложности решаемых задач, необходимости преодолевать препятствия для достижения целей, проявлять творчество в работе. В то же время профессиональное развитие связывается с условиями стабильности на рабочем месте и устроенности жизни.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что студенты выпускного курса, получающие педагогическое образование, осознают социальную ценность своей профессии, также их привлекают востребованность и социальные гарантии учительского труда. Осознанный выбор программы

обучения, раннее включение в педагогическую деятельность, успешное освоение дисциплин и прохождение практик, готовность к началу профессиональной деятельности педагога связаны с более высокими показателями не только по карьерным ориентациям «служение» и «стабильность места работы», но и «профессиональная компетентность», что свидетельствует о положительных тенденциях развития профессионального самоопределения на этапе вхождения в профессию. Однако неуверенность половины респондентов в выборе места работы заставляет обратить внимание как на развитие внутренней позиции личности в процессе обучения в вузе, так и на создание благоприятных, поддерживающих условий для начинающих специалистов в образовательных организациях.

Литература

1. Басюк В.С., Казакова Е.И., Врублевская Е.Г. Результаты мониторинга педагогического образования: ценностно-смысловая интерпретация [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Том 20. № 4. С. 152–168. doi:10.51314/2073-2635-2022-4-152-168
2. Голикова оценила нехватку педагогов в России [Электронный ресурс] // РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20231018/uchitelya-1903640426.html> (дата обращения: 21.02.2024).
3. Егорова У.Г. Карьерные ориентации в студенческом возрасте // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. Том 19. № 6. С. 26–30.
4. Кремень С.А. Начинающие учителя: перестройка мотивов профессиональной деятельности // Перспективы развития социальной работы, социальной педагогики и образования в Смоленском регионе с позиции будущих специалистов: Сборник научных трудов преподавателей и студентов. Выпуск 7 / Отв. ред. Ф.М. Кремень. Киров: Издательство МЦИТО, 2023. С. 28–36.
5. Кремень С.А., Кремень Ф.М. Ценностные основания выбора педагогической профессии [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Том 21. № 4. С. 77–93. doi:10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-77-93
6. Кремень Ф.М., Кремень С.А. Особенности карьерных ориентаций студентов — будущих педагогов заочной формы обучения [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 4 (115). С. 276–285. doi:10.51944/20738528_2023_4_276
7. Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов / Валеева Р.А. [и др.]. [Электронный ресурс] // Образование и саморазвитие. 2022. Том 17. № 3. С. 169–186. doi:10.26907/esd.17.3.14
8. Терновская О.П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Оренбург, 2006. 20 с.
9. Bates G., Fisher R., Turner K., Machiori T.L., Rixon A. Raising the social status of teachers: teachers as social entrepreneurs // The Australian Educational Researcher. 2023. doi:10.1007/s13384-023-00646-4
10. Jarvis J., Woodrow D. Reasons for Choosing a Teacher Training Course // Research in Education. 2005. Vol. 73(1). P. 29–35. doi:10.7227/RIE.73.3
11. Miranda-Ossandón J., Precht A., Lobos C., Valenzuela J., Muñoz C., Del Valle M. Enablers and barriers to the construction of motives for learning at the university: The student's perspective // International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). 2023. Vol. 12(4). P. 1903–1913. doi:10.11591/ijere.v12i4.25254
12. Richardson P.W., Watt H.M.G. Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2006. Vol. 34(1). P. 27–56. doi:10.1080/13598660500480290
13. Roness D., Smith K. Stability in motivation during teacher education // Journal of Education for Teaching. 2010. Vol. 36(2). P. 169–185. doi:10.1080/02607471003651706
14. See B.H., Gorard S. Why don't we have enough teachers?: A reconsideration of the available evidence // Research Papers in Education. 2020. Vol. 35(4). P. 416–442. doi:10.1080/02671522.2019.1568535

15. Simonsz H., Leeman Y., Veugelers W. Beginning student teachers' motivations for becoming teachers and their educational ideals // *Journal of Education for Teaching*. 2022. Vol. 49(3). P. 1–15. doi:10.1080/02607476.2022.2061841
16. Thomson M.M., Turner J.E., Nietfeld J.L. A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates // *Teaching and Teacher Education*. 2012. Vol. 28(3). P. 324–335. doi:10.1016/j.tate.2011.10.007
17. Watt H.M.G., Richardson P.W. Supportive School Workplaces for Beginning Teachers' Motivations and Career Satisfaction // *Remembering the Life, Work, and Influence of Stuart A. Karabenick. A Legacy of Research on Self-Regulation, Help Seeking, Teacher Motivation, and More* / Urduan T., Gonida E.N. (Eds.). Leeds: Emerald Publishing Limited, 2023. P. 115–138. doi:10.1108/S0749-742320230000022009

References

1. Basyuk V.S., Kazakova E.I., Vrublevskaya E.G. Rezul'taty monitoringa pedagogicheskogo obrazovaniya: tsennostno-smyslovaya interpretatsiya [Results of Monitoring Teacher Education: Value-and-meaning Interpretation] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie = Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 2022. Vol. 20, no. 4, pp. 152–168. doi:10.51314/2073-2635-2022-4-152-168 (In Russ.).
2. Golikova otsenila nekhvatku pedagogov v Rossii [Elektronnyi resurs]. *RIA Novosti*. URL: <https://ria.ru/20231018/uchitelya-1903640426.html> (Accessed 21.02.2024). (In Russ.).
3. Egorova U.G. Kar'ernye orientatsii v studencheskom vozraste [Career orientation in student age]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki = Izvestiya of the Samara Science Centre of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medicobiological Sciences*, 2017. Vol. 19, no. 6, pp. 26–30. (In Russ.).
4. Kremen S.A. Nachinayushchie uchitelya: perestroika motivov professional'noi deyatel'nosti [Novice teachers: restructuring motives for professional activity]. In Kremen F.M. (Ed.). *Perspektivy razvitiya sotsial'noi raboty, sotsial'noi pedagogiki i obrazovaniya v Smolenskom regione s pozitsii budushchikh spetsialistov: Sbornik nauchnykh trudov prepodavatelei i studentov*. Vypusk. 7. Kirov: Izdatel'stvo MTsITO, 2023, pp. 28–36. (In Russ.).
5. Kremen S.A., Kremen F.M. Tsennostnye osnovaniya vybora pedagogicheskoi professii [The Value Bases for Choosing a Teaching Profession] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie = Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 2023. Vol. 21. No. 4, pp. 77–93. doi:10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-77-93 (In Russ.).
6. Kremen F.M., Kremen S.A. Osobennosti kar'ernykh orientatsii studentov — budushchikh pedagogov zaochnoi formy obucheniya [Features of Career Orientations of Future Part-Time Teacher-Students] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = The World of Psychology*, 2023, no. 4 (115), pp. 276–285. doi:10.51944/20738528_2023_4_276 (In Russ.).
7. Valeeva R.A. et al. Motivatsiya professional'noi kar'ery budushchikh pedagogov [Motivation of Student Teachers' Professional Career] [Elektronnyi resurs]. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self Development*, 2022. Vol. 17, no. 3, pp. 169–186. doi:10.26907/esd.17.3.14 (In Russ.).
8. Ternovskaya O.P. Osobennosti kar'ernykh orientatsii studentov na zavershayushchem etape vuzovskogo obucheniya: Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. Orenburg, 2006. 20 p. (In Russ.).
9. Bates G., Fisher R., Turner K., Machirori T.L., Rixon A. Raising the social status of teachers: teachers as social entrepreneurs. *The Australian Educational Researcher*, 2023. doi:10.1007/s13384-023-00646-4
10. Jarvis J., Woodrow D. Reasons for Choosing a Teacher Training Course. *Research in Education*, 2005. Vol. 73, no. 1, pp. 29–35. doi:10.7227/RIE.73.3
11. Miranda-Ossandón J., Precht A., Lobos C., Valenzuela J., Muñoz C., Del Valle M. Enablers and barriers to the construction of motives for learning at the university: The student's perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 2023. Vol. 12, no. 4, pp. 1903–1913. doi:10.11591/ijere.v12i4.25254

12. Richardson P.W., Watt H.M.G. Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2006. Vol. 34, no. 1, pp. 27–56. doi:10.1080/13598660500480290
13. Roness D., Smith K. Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 2010. Vol. 36, no. 2, pp. 169–185. doi:10.1080/02607471003651706
14. See B.H., Gorard S. Why don't we have enough teachers?: A reconsideration of the available evidence. *Research Papers in Education*, 2020. Vol. 35, no. 4, pp. 416–442. doi:10.1080/02671522.2019.1568535
15. Simonsz H., Leeman Y., Veugelers W. Beginning student teachers' motivations for becoming teachers and their educational ideals. *Journal of Education for Teaching*, 2022. Vol. 49, no. 3, pp. 1–15. doi:10.1080/02607476.2022.2061841
16. Thomson M.M., Turner J.E., Nietfeld J.L. A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 2012. Vol. 28, no. 3, pp. 324–335. doi:10.1016/j.tate.2011.10.007
17. Watt H.M.G., Richardson P.W. Supportive School Workplaces for Beginning Teachers' Motivations and Career Satisfaction. In Urdan T., Gonida E.N. (Eds.). *Remembering the Life, Work, and Influence of Stuart A. Karabenick. A Legacy of Research on Self-Regulation, Help Seeking, Teacher Motivation, and More* / Leeds: Emerald Publishing Limited, 2023, pp. 115–138. doi:10.1108/S0749-742320230000022009

Информация об авторах

Кремень Сергей Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра педагогики и психологии, Смоленский государственный университет (ФГБОУ ВО СмолГУ), г. Смоленск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6162-9986>, e-mail: skremen@yandex.ru

Кремень Фаина Маратовна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра социальной работы, социологический факультет, Смоленский государственный университет (ФГБОУ ВО СмолГУ), г. Смоленск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5451-4347>, e-mail: fmkremen@gmail.com

Information about the authors

Sergei A. Kremen

PhD in Education, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Smolensk State University, Smolensk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6162-9986>, e-mail: skremen@yandex.ru

Faina M. Kremen

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Social Work, Faculty of Sociology, Smolensk State University, Smolensk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5451-4347>, e-mail: fmkremen@gmail.com

Получена 15.04.2024

Received 15.04.2024

Принята в печать 24.04.2024

Accepted 24.04.2024

Психология самоопределения личности в образовании и профессии

Psychology of Personality Self-Determination in Education and Profession

К вопросу о диагностике способностей и готовности учащихся к выбору профессии педагога

Осадчева И.И.

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-6573>, irinaosadcheva@yandex.ru

В статье рассматривается проблема подготовки учащихся к выбору педагогической профессии с учетом индивидуальных особенностей, педагогических задатков и способностей, направленности личности, рефлексии. Исследование индивидуально-типологических и психологических особенностей актуально у учеников профильных психолого-педагогических классов, создание которых направлено на подготовку будущих учителей. Исследование включало диагностику и консультацию учащихся. Выборка 68 респондентов, ориентированных на педагогические специальности: 50 студентов-филологов в возрасте от 18 до 23 лет ($M = 20,04$; $SD = 0,98$), 18 учащихся 11-х классов в возрасте 16–18 лет ($M = 17,14$; $SD = 0,86$). Использовались психологические опросники, психофизиологические методы, элементы психологического тренинга. Полученные результаты выявили специфические связи индивидуально-типологических особенностей будущих учителей и их влияние на профессиональные стратегии. Осмысление индивидуальных особенностей, соотнесение их с требованиями профессии повлияли на готовность учащихся к выбору профессии «педагог».

Ключевые слова: *психологическая диагностика, педагогические способности, рефлексия, развитие, психолого-педагогические классы, профессиональная ориентация.*

Посвящение. *Статья посвящается памяти талантливого ученого Аминова Николая Александровича, Учителя и друга.*

Для цитаты: *Осадчева И.И. К вопросу о диагностике способностей и готовности учащихся к выбору профессии педагога [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 25–32. DOI:10.17759/bppe.2024210203*

On the Issue of Diagnosing the Abilities and Readiness of Students to Choose the Profession of a Teacher

Irina I. Osadcheva

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-6573>, e-mail: irinaosadcheva@yandex.ru

The article considers the problem of preparing students for the choice of a pedagogical profession, taking into account individual characteristics, identifying pedagogical tasks and abilities, personality orientation, reflection. The study of individual typological and psychological features among students of specialized psychological and pedagogical classes, the creation of which is aimed at training future talented and productive teachers, is relevant. The study included diagnosis and student consultation. A sample of 68 respondents focused on pedagogical specialties: 50 philology students aged 18 to 23 years ($M = 20.04$; $SD = 0.98$), 18 Year 11 students aged 16-18 ($M = 17.14$; $SD = 0,86$). Psychological questionnaires, psychophysiological methods, elements of psychological training were used. The results revealed specific links between the individual typological features of future teachers and their influence on professional preferences. Understanding individual characteristics, correlating them with the requirements of the profession influenced the readiness of students to choose the profession “teacher.”

Keywords: *psychological diagnostics, pedagogical abilities, reflection, development, psychological and pedagogical classes, professional orientation.*

Dedication. *The article is dedicated to the memory of the talented scientist Aminov Nikolai Alexandrovich, the Teacher and friend.*

For citation: Osadcheva I.I. On the Issue of Diagnosing the Abilities and Readiness of Students to Choose the Profession of a Teacher. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 25–32. DOI:10.17759/bppe.2024210203 (In Russ.).

Введение

Характерной особенностью перемен в образовательной среде является переход к интенсивным изменениям в подготовке педагогических кадров в эпоху цифровых технологий и искусственного интеллекта.

В современных научных исследованиях рассматривается широкий спектр проблем субъектов образования [12]. Наиболее значимое влияние на качество образования оказывает уровень профессиональной подготовки и личностного развития педагога, формирование его интегральных характеристик — педагогической направленности, компетентности и гибкости. Развитие будущего педагога происходит от поступления в школу до самореализации в профессии, но особенно важен старший подростковый возраст, когда проявляются профессиональные интересы, соотносятся личностные особенности и требования профессии.

Распоряжением Правительства РФ от 24.06.2022 № 1618-р утверждена Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, которая нацелена на восполнение дефицита педагогических кадров. Предполагается, что обучение в профильных классах должно обеспечить такое развитие учащихся, что профессия педагога станет желаемой, и освоение ее продолжится в педагогических колледжах и вузах.

Предварительный анализ психолого-педагогических классов показал, что часто учащиеся зачисляются по решению родителей, а индивидуальные особенности, способности, склонности, интерес к профессии учителя практически не рассматриваются. Исследование студентов педагогических вузов показало, что *«наиболее благоприятный тип характеризуется сочетанием активной позиции в освоении педагогической деятельности с положительным эмоциональным восприятием возможностей удовлетворения собственных потребностей (физиологических, материальных, психологических, социальных), представлен только у 9,59% респондентов»* [3, с. 33].

Основой выбора такой сложной профессии, как учитель, является осознанное решение и интерес к педагогической работе. Поэтому психологическая диагностика в масштабе профильных классов может стать эффективным научным инструментом подготовки конкретного учащегося к выбору профессии педагогического профиля. Процесс исследования индивидуальных особенностей, способностей, профессиональных интересов — есть вхождение учащихся в профессию, что стимулирует их личностное и профессиональное развитие.

Тема способностей человека, таланта, одаренности продолжает оставаться актуальной, несмотря на многочисленные исследования зарубежных и отечественных ученых (Дж. Гилфорд, Ч. Спирмен, А. Бине, Л. Терстоун, Р. Кеттелл, Г. Гарднер, Б.М. Теплов, В.Н. Дружинин, Э.А. Голубева, В.Д. Шадриков и др.) [5; 6; 7; 14; 15; 16; 17]. Были выделены специальные способности, связанные с деятельностью — музыкальной, спортивной, конструкторской, педагогической и др.

В XXI веке расширяются направления исследований способностей: через «чувство вещества» — «химические способности» [4, 8], «математические способности» через «чувство числа» [10] и др. Активно исследуются задатки человека (анатомо-физиологические особенности мозга, нервной системы и т. п.), обуславливающие различные варианты развития способностей. Так, Е.В. Волкова выявила, что активность нервной системы, низкая эмоциональность, доминирование II сигнальной системы — являются благоприятными внутренними условиями успешного освоения химии [4].

Востребованным становится изучение познавательных, когнитивных способностей, обеспечивающих профессиональную успешность, растет интерес к исследованиям духовных способностей — моральные, рефлексивные, саморегулятивные, творческие и т. п. [13; 16], что «позволит открыть новые перспективы развития исследований способностей, которые будут включать в качестве предмета изучения и психические состояния и свойства личности (доброта, дружелюбие, сострадание, мудрость)...» [13, с. 82].

Мы рассматриваем педагогические способности как свойства личности, определяющие успешность и продуктивность педагогического труда. Изучение свойств личности с позиции психофизиологических особенностей [1; 2; 6; 9; 15] позволило выделить специфический симптомокомплекс, состоящий из устойчивых показателей, характерных для эффективного педагога, — зависимость между показателями типологических свойств нервной системы и характеристиками познавательной и коммуникативной способностями (сопряженность реактивности и социального интеллекта выражены в виде сочетания слабости и лабильности нервной системы). С позиции модульной организации мозга, педагогические способности обеспечивает, по исследованиям Н.А. Аминова, «лобно-лимбический блок, который определяется выраженностью эмоциональных ресурсов будущих педагогов, или другими словами можно сказать, что этот блок характеризует сопротивляемость развитию «синдрома эмоционального сгорания» в работе учителя с детьми» [цит. по: 14, с. 72–73].

Целью нашего исследования стало определение показателей, позволяющих учащимся оценить свои типологические и психологические особенности и соотнести их с особенностями будущей профессии. Типологические особенности изучались в рамках учения И.П. Павлова о сигнальных системах. Мы предположили, что различия по выраженности сигнальных систем предопределяют различия свойств нервной системы и влияют на различия в профессиональных интересах. Изучили связи личностной тревожности и социального интеллекта как важнейших компонентов педагогических способностей [2].

Методы и методики исследования

В исследовании приняли участие 50 студентов-филологов и 18 учащихся 11-х классов (будущие абитуриенты педагогических вузов). Для определения различий в сигнальных системах и уточнения синдрома проявления произвольной и непроизвольной регуляции использовались шкалы двух опросников: 1) ММРІ (краткий вариант) — (Н_у) — шкала «эмоциональная лабильность» и (Р_т) — шкала «тревожности»; 2) характерологический опросника К. Леонгарда: — Г – 7 (шкала истерии) и Г – 3 (шкала психастении). Для измерения произвольной и непроизвольной регуляции функциональных состояний при двигательной пробе теппинг-тест в обработке Н.А. Аминова с измерением пульса; для определения тревожности, связанной с межличностными проблемами, применялась шкала Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина, для оценки межличностных отношений — юношеский вариант опросника Р.Б. Кеттелла. Для оценки социально-перспективных умений: субтесты теста интеллекта Д. Векслера — «последовательные картинки» и «недостающие детали», элементы драматической импровизации. Для оценки карьерных стратегий — методика «Лестница карьеры».

Методы анализа: корреляционный анализ, сравнение групп.

Результаты и обсуждения

1. Анализ тенденций типологических различий

Анализ факторов и корреляционных связей показал, что около 70% студентов имеют закономерности по сигнальным системам и связи с лабильностью нервной системы. Были выявлены характерные особенности, подтверждающие эти связи (табл. 1).

Табл. 1. Специфика связи сигнальных систем и свойств нервной системы.

I сигнальная система (художественный тип)	II сигнальная система (мыслительный тип)
Невысокий и средний уровень произвольной регуляции эмоциональных состояний	Высокий уровень произвольной регуляции эмоциональных состояний
Более резкое повышение тонической активации по пульсу при повторных пробах теппинг-теста обнаружили почти 70%	Более 50% студентов обнаружили урежение пульса при повторных пробах теппинг-теста
Урежение пульса при повторных пробах теппинг-теста связано с проявлением инертности нервной системы	Увеличение пульса при повторных пробах теппинг-теста связано с проявлением лабильности нервной системы
Склонность к выбору работы по индивидуальным стратегиям — репетитор, журналист, продавец цветов	Более выраженная ориентация на выбор профессий социального типа — учитель (русский язык и литература)

2. Особенности связи личностной тревоги и социального интеллекта

Исследования показали, что компетентность в прогнозе развития межличностных отношений, поддержание доверительных отношений (уровень социального интеллекта) являются значимыми для будущих педагогов. Среди выпускников 11-х классов, поступающих в педагогические вузы, выделены две группы испытуемых по высокому уровню тревоги с различиями по уровню

социального интеллекта. В первую группу вошли высокотревожные учащиеся с высоким уровнем развития социального интеллекта; во вторую группу вошли высокотревожные учащиеся с низким уровнем развития социального интеллекта.

Для анализа полученных показателей использован параметрический критерий t-Стьюдента для двух независимых выборок (учащиеся из разных школ), t-критерий был рассчитан в программе SPSS Statistics.

Табл. 2. Статистическая оценка различий средних показателей у групп учащихся с разным уровнем сформированности социального интеллекта

Группы и t-критерий между группами	Реализация потребности в общении (по Р.Б. Кеттеллу)	Удовлетворенность общением (по Р.Б. Кеттеллу)	Включенность в «ролевой тренинг»
Группа учащихся с высоким социальным интеллектом	22,3	+0,3	9,0
Группа учащихся с низким социальным интеллектом	15,6	-5,0	4,3
Значение t-критерия; $p <$	9,35; 0,001	8,18; 0,001	2,83; 0,05

Выявлено, что учащиеся с высоким социальным интеллектом легче включались в общение, реализовывали потребность в общении и были удовлетворены общением (+0,3). Учащиеся с низким социальным интеллектом были менее включены во взаимодействие с другими, удовлетворенность общением имеет отрицательный показатель (-5,0). Общий анализ полученных данных показал, что среди будущих учителей-филологов в среднем больше представителей II сигнальной системы. Наше предположение о том, что при преобладании II сигнальной системы у испытуемых должен быть более высокий уровень произвольной регуляции функциональных состояний (урежение пульса при повторных пробах теппинг-теста), подтвердилось.

Урежение пульса у некоторых студентов с преобладанием I сигнальной системы мы связали с проявлением инертности нервной системы через управление реакциями и контролем через внутренний план действий, внутреннюю речь (II сигнальную систему), что и составляет, по нашему мнению, основу саморегуляции и обеспечивает сопротивление формированию синдрома эмоционального выгорания. Специфические особенности ВНД человека представлены именно II сигнальной системой, в которой доминирует речевая деятельность (как внутренняя, так и внешняя) — важнейший инструмент педагога.

Мы полагаем, что умение называть точным словом предмет, явление, ситуацию или чувство означает ясное виденье педагогом причинно-следственной связи. Оценки развитости коммуникативной сферы (общительности) показали, что учащиеся с высоким уровнем сформированности социального интеллекта лучше реализуют потребность в общении (средний показатель общительности 22,3) относительно учащихся с низким уровнем сформированности социального интеллекта (средний показатель общительности 15,6; $t = 9,35$, $p = 0,001$). Исследователи ранее выявили сопряженные признаки общительности как компонента педагогических способностей [1; 2; 6; 9]. Было показано, что учащиеся со слабой и чувствительной нервной системой более восприимчивы к проблемным ситуациям межличностного общения. Высокий уровень тревожности стимулирует поиск решений и выхода из проблемных ситуаций — учащиеся проявляют больше гибкости и разнообразия в общении, что является ценным качеством для будущего педагога.

Заключение

На этапе консультаций учащимся были даны комментарии по каждому показателю. Обсуждение результатов позволило им глубже понять свои индивидуальные особенности, поведение и стиль общения, что в целом послужило развитию рефлексии. Были высказаны пожелания активно

проводить подобные исследования, это важно для выбора будущей профессии, поскольку «...существенная часть (более 30%) абитуриентов, становящихся студентами вузов, по своей профессиональной направленности не соответствуют требованиям выбранной профессиональной деятельности и направления подготовки в вузе» [11]. Следовательно, применение психофизиологического и психологического анализа при диагностике способностей потенциальных педагогов целесообразно, это позволит влиять на более ответственный профессиональный выбор и увеличить ценность обучения педагогике большему количеству студентов.

Литература

1. Аминов Н.А. Психодиагностика специальных способностей у преподавателей средней и высшей школы. М.: Издательство МГОУ, 2013. 166 с.
2. Аминов Н.А., Блохина Л.Н., Осадчева И.И. Преобладание сигнальных систем и типы личности (по И.П. Павлову) // Мир психологии. 2019. № 2 (98). С. 283–296.
3. Белякова Е.Г., Быков С.А. Осмысленность жизни и профессиональный опыт как предикторы профессионального самоопределения будущих педагогов [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2022. № 4 (48). С. 20–41. doi:10.11621/npj.2022.0404
4. Волкова Е.В. О природных предпосылках химических способностей // Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2008. Том 60. № 24. С. 34–42.
5. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: Вильямс, 2007. 512 с.
6. Голубева Э.А. Способности, личность, индивидуальность: взгляд и раздумья психофизиолога. Дубна: Феникс+, 2005. 512 с.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: Учебное пособие. М.: Юрайт, 2019. 349 с.
8. Еремин В.В. Еремينا И.В. Химические способности и их особенности [Электронный ресурс] // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная, П.А. Сабадош. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2020. С. 1828–1833. doi:10.38098/proc.2020.59.34.001
9. Кошелева Ю.П., Жамбеева З.З., Гут Ю.Н., Осницкий А.К., Кабардов М.К. Типологические различия общих и специальных способностей студентов при подготовке к социальным профессиям [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Том 46. № 4. С. 157–185. doi:10.11621/LPJ-23-43
10. Кузьмина Ю.В. Интуитивное чувство числа: проблемы измерения и контроль визуальных свойств // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Том 11. № 1. С. 51–66.
11. Ленков С.Л., Рубцова Н.Е., Букинич А.М. Профессиональная направленность абитуриентов вузов как предиктор успешности профессионального становления [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2023. № 2 (50). С. 103–118. doi:10.11621/npj.2023.0208
12. Митина Л.М., Осадчева И.И., Митин Г.В. Педагог в фокусе диалога наук и образовательных практик [Электронный ресурс] // Вестник Государственного университета просвещения Серия: Психологические науки. 2023. № 4. С. 7–24. doi:10.18384/2949-5105-2023-4-7-24
13. Ожиганова Г.В. Понятие «духовные способности» // Психология способностей и одаренности: материалы всероссийской научно-практической конференции, 21-22 ноября 2019 г. / Под ред. В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 80–81.
14. Осадчева И.И. Педагогические способности учащихся профильных классов как важный компонент становления будущего педагога [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 67–76. doi:10.51944/20738528_2023_2_67
15. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 360 с.
16. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. 275 с.
17. Cattell R.B. Abilities: their structure, growth and action. Boston: Houghton Mifflin, 1971. 583 p.

18. Holland J.L. Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall, 1997.

References

1. Aminov N.A. Psikhodiagnostika spetsial'nykh sposobnostei u prepodavatelei srednei i vysshei shkoly. Moscow: Izdatel'stvo MGOU, 2013. 166 p. (In Russ.).
2. Aminov N.A., Blokhina L.N., Osadcheva I.I. Preobladanie signal'nykh sistem i tipy lichnosti (po I.P. Pavlovu) [Predominance of signal systems and personality types (according to I. P. Pavlov)]. *Mir psikhologii = The World of Psychology*, 2019, no. 2 (98), pp. 283–296. (In Russ.).
3. Belyakova E.G., Bykov S.A. Osmyslennost' zhizni i professional'nyi opyt kak prediktory professional'nogo samoopredeleniya budushchikh pedagogov [Meaningfulness of life and professional experience as predictors of professional self-determination of future teachers] [Elektronnyi resurs]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2022, no. 4 (48), pp. 20–41. doi:10.11621/npj.2022.0404 (In Russ.).
4. Volkova E.V. O prirodnykh predposylkakh khimicheskikh sposobnostei [About the natural prerequisites of special abilities of chemists]. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta: Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury = Izvestia Ural State University Journal. Series Issues in Education, Science and Culture*, 2008. Vol. 60, no. 24, pp. 34–42. (In Russ.).
5. Gardner H. Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta [Frames of mind. The theory of multiple intelligences]. Moscow: Vil'yams, 2007. 512 p. (In Russ.).
6. Golubeva E.A. Sposobnosti, lichnost', individual'nost': vzglyad i razdum'ya psikhofiziologa. Dubna: Feniks+, 2005. 512 p. (In Russ.).
7. Druzhinin V.N. Psikhologiya obshchikh sposobnostei: Uchebnoe posobie. Moscow: Yurait, 2019. 349 p. (In Russ.).
8. Eremin V.V. Eremina I.V. Khimicheskie sposobnosti i ikh osobennosti [Chemical abilities and their special features] [Elektronnyi resurs]. In A.L. Zhuravlev, M.A. Kholodnaya, P.A. Sabadosh (Eds.). *Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nykh peremen*. Moscow: Izdatel'stvo "Institut psikhologii RAN", 2020, pp. 1828–1833. doi:10.38098/proc.2020.59.34.001 (In Russ.).
9. Kosheleva Yu.P., Zhambeeva Z.Z., Gut Yu.N., Osnitskiy A.K., Kabardov M.K. Tipologicheskie razlichiya obshchikh i spetsial'nykh sposobnostei studentov pri podgotovke k sotsionomicheskim professiyam [Typological Differences in General and Special Abilities of Students in Preparation for Socionomic Professions] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Lomonosov Psychology Journal*, 2023. Vol. 46, no. 4, pp. 157–185. doi:10.11621/LPJ-23-43 (In Russ.).
10. Kuz'mina Yu.V. Intuitivnoe chuvstvo chisla: problemy izmereniya i kontrol' vizual'nykh svoistv [Intuitive number sense: measurement problems and control of visual properties]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2018. Vol. 11, no. 1, pp. 51–66. (In Russ.).
11. Lenkov S.L., Rubtsova N.E., Bukinich A.M. Professional'naya napravlennost' abiturientov vuzov kak prediktor uspekhov professional'nogo stanovleniya [Professional orientation of university applicants as a predictor of successful professional development] [Elektronnyi resurs]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2023, no. 2 (50), pp. 103–118. doi:10.11621/npj.2023.0208 (In Russ.).
12. Mitina L.M., Osadcheva I.I., Mitin G.V. Pedagog v fokuse dialoga nauk i obrazovatel'nykh praktik [Educator in the Focus of the Dialogue of Sciences and Educational Practices] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosveshcheniya Seriya: Psikhologicheskije nauki = Bulletin of State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 4, pp. 7–24. doi:10.18384/2949-5105-2023-4-7-24 (In Russ.).
13. Ozhiganova G.V. Ponyatie "dukhovnye sposobnosti". In Mazilov V.A. (Ed.). *Psikhologiya sposobnostei i odarenosti: materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 21-22 noyabrya 2019 g.* Yaroslavl: RIO YaGPU, 2019, pp. 80–81. (In Russ.).

14. Osadcheva I.I. Pedagogicheskie sposobnosti uchashchikhsya profil'nykh klassov kak vazhnyi komponent stanovleniya budushchego pedagoga [Pedagogical abilities of students of specialized classes as an important component of the formation of the future teacher] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = The World of Psychology*, 2023, no. 2 (113), pp. 67–76. doi:10.51944/20738528_2023_2_67 (In Russ.).
15. Teplov B.M. *Izbrannye trudy: V 2 t. T. 1.* Moscow: Pedagogika, 1985. 360 p. (In Russ.).
16. Shadrikov V.D. *Sposobnosti i odarennost' cheloveka.* Moscow: Izdatel'stvo "Institut psikhologii RAN", 2019. 275 p. (In Russ.).
17. Cattell R.B. *Abilities: their structure, growth and action.* Boston: Houghton Mifflin, 1971. 583 p.
18. Holland J.L. *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments.* Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall, 1997.

Информация об авторах

Осадчева Ирина Игоревна

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, лаборатория дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-6573>, e-mail: irinaosadcheva@yandex.ru

Information about the authors

Irina I. Osadcheva

PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

<https://orcid.org/0000-0001-9310-6573>, e-mail: irinaosadcheva@yandex.ru

Получена 31.05.2024

Received 31.05.2024

Принята в печать 05.06.2024

Accepted 05.06.2024

Психология самоопределения личности в образовании и профессии

Psychology of Personality Self-Determination in Education and Profession

Проблема интеллектуального потенциала педагога

Слепко Ю.Н.

*Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ),
г. Ярославль, Российская Федерация
<https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>, e-mail: slepko@inbox.ru*

В статье обсуждается проблема и место интеллектуальных способностей в психологической структуре педагогической деятельности учителя. Акцентируется внимание на отсутствии категории «интеллектуальные способности» в структуре традиционных классификаций педагогических способностей, разработанных в советской и российской педагогической психологии (Н.В. Кузьмина, В.А. Крутецкий, А.К. Маркова и др.). Исключением являются исследования Л.М. Митиной, в которых интеллект рассматривается в совокупности когнитивных и личностных характеристик деятельности учителя. Ввиду этого предлагается интегрировать существующие в психологии концепции и теории способностей и интеллекта для понимания роли и места интеллектуальных способностей в психологической структуре деятельности учителя. Описаны возможности теории способностей В.Д. Шадрикова для понимания сущности интеллектуальных способностей педагога. Ключевым преимуществом этой теории для решения проблемы педагогических способностей и педагогического интеллекта является понимание интеллекта как системного проявления познавательных способностей человека.

Ключевые слова: способности, интеллект, педагогические способности, интеграция, внутренний мир человека.

Финансирование: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00599, <https://rscf.ru/project/24-28-00599/>.

Для цитаты: Слепко Ю.Н. Проблема интеллектуального потенциала педагога [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 33–39. DOI:10.17759/bppe.2024210204

The Problem of a Teacher's Intellectual Potential

Yurii N. Slepko

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

<https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>, e-mail: slepko@inbox.ru

The article discusses the problem and place of intellectual abilities in the psychological pedagogical activity of a teacher. Attention is focused on the absence of the category “intellectual abilities” within the framework of traditional classifications of pedagogical abilities developed in Soviet and Russian educational psychology (N.V. Kuzmina, V.A. Krutetsky, A.K. Markova, etc.). The exception is the studies of L.M. Mitina, in which intelligence is obtained in the accumulation of cognitive and personal characteristics of the teacher's activities. In view of this, this integration includes concepts and theories of psychology, abilities and intelligence for the role of understanding and intellectual abilities in the stage-by-stage psychological activity of the teacher. The possibilities of V.D. Shadrikov theory of abilities are described to understand the essence of a teacher's intellectual abilities. The key advantage of this theory for solving the problems of teaching abilities and pedagogical intelligence is the understanding of intelligence as a systemic manifestation of human cognitive abilities.

Keywords: *abilities, intelligence, pedagogical abilities, integration, human inner world.*

Funding: *the study was supported by the Russian Science Foundation grant No. 24-28-00599, <https://rscf.ru/project/24-28-00599/>.*

For citation: Slepko Yu.N. The Problem of a Teacher's Intellectual Potential. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 33–39. DOI:10.17759/bppe.2024210204 (In Russ.).

Введение

Актуальность проблемы интеллекта в психологии неоспорима, как неоспорима и его роль в достижении высоких результатов в самых разных видах и типах деятельности человека — учебной, трудовой, в деятельности врача, юриста и т. д. К последним, вне всякого сомнения, может быть отнесена и профессиональная педагогическая деятельность, в которой педагогическое мышление и педагогический интеллект занимают важнейшее место [3; 4]. Несмотря на сказанное, в традиционных представлениях о структуре педагогического труда, структуре педагогических способностей (Н.В. Кузьмина, В.А. Крутецкий, А.К. Маркова и др.) места педагогическому интеллекту не нашлось; близкими ему психологическими феноменами в этих концепциях выступают общие и профессиональные знания, познавательные, прогностические и др. виды способностей, связанные с решением конкретных педагогических задач. Стоит специально отметить, что за редким исключением (см. работы Л.М. Митиной [3; 4]) интеллекту в работе учителя уделяется явно недостаточное внимание. При этом интеллектуальная гибкость в работе учителя выполняет комплекс дидактических, методических, воспитательных и пр. функций: «ее проявлениями являются способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому, а также возможность отказаться от скомпрометировавшей себя гипотезы, идеи и найти способ конструктивного решения проблемы» [4, с. 92]. Недостаточное внимание к проблеме интеллекта в структуре педагогической деятельности связано, на наш взгляд, как с традицией выделения в психологии общих и

специальных способностей в работе учителя, так и с нерешенностью, собственно, самой проблемы интеллекта в отечественной и зарубежной психологической науке.

Проблема интеллекта в психологии

В психологической науке к настоящему времени разработано множество концепций и теорий интеллекта, в которых последний рассматривается в самых разных аспектах его структурной организации, развития и функционирования. Так, в исследованиях Г. Айзенка, Р. Кеттелла и др. приоритет в объяснении интеллектуальных способностей человека отдается его биологической обусловленности [1; 17]. В соответствии с таким пониманием интеллекта предложены соответствующие методические инструменты измерения так называемого биологического интеллекта, позволяющего прогнозировать успешность человека в разных видах деятельности. Хорошо известна и популярна модель объяснения интеллекта, предложенная Ж. Пиаже, согласно которому «интеллект является адаптацией, которая понимается как то, что обеспечивает равновесие между воздействием организма на среду и обратным воздействием среды» [5, с. 11]. Развитие интеллекта, по Ж. Пиаже, начиная с раннего детства, представляет собой формирование когнитивных структур, измеряемых объективными методами наблюдения, эксперимента и т. п.

Важные результаты понимания природы интеллекта были получены в современных отечественных психологических исследованиях. Так, в работах Д.В. Ушакова [7; 8; 9] акцентируется внимание как на невероятной сложности самой проблемы, так и сложности самого феномена интеллекта. Д.В. Ушаков обращает внимание, что «причина затруднений традиционных теорий состоит в том, что они ищут инвариантную структуру интеллекта, а она оказывается зависимой от среды, истории жизни и культуры» [8, с. 345]. Многоуровневая структура интеллекта выделяется в исследованиях М.А. Холодной [10; 11], рассматривающей интеллект как «события, которые происходят «внутри» индивидуального ментального опыта как в ходе его формирования, так и с точки зрения эффектов его влияния на характеристики актуальной интеллектуальной деятельности» [10, с. 121]. Структурная модель интеллекта, предлагаемая М.А. Холодной, включает в себя уровни когнитивного опыта человека, понятийного опыта, метакогнитивного опыта, интенционального опыта, включает свойства интеллектуальной деятельности и формы интеллектуальной одаренности [10, с. 157].

Важным этапом в развитии проблемы интеллекта стала разработка В.Д. Шадриковым теории способностей, направленной как на преодоление исторически сложившихся противоречий в советской психологии, так и на учет результатов современных теоретических, методологических и экспериментальных исследований [14; 15; 16]. В теории В.Д. Шадрикова интеллект рассматривается в интеграции психологических знаний о деятельности человека, встраивается в уровневую структуру способностей и представляет собой системное проявление познавательных способностей человека.

Учитывая не только многообразие подходов к пониманию интеллекта, но и явную нерешенность этой проблемы, важнейшей задачей современной психологии является интеграция многочисленных исследований и нахождение взаимопонимания внутри психологического сообщества в отношении природы интеллекта и его места в структуре психической реальности. Без решения этой важнейшей задачи проблема интеллектуального потенциала педагога будет ограничиваться либо выбором более подходящей концепции или теории интеллекта для объяснения интеллектуальных способностей педагога, либо ограничиваться предметным уровнем анализа педагогической деятельности и оперированием традиционными понятиями, связанными с решением конкретных педагогических задач (дидактических, методических и т. п.).

Учитывая сложившуюся в отечественной общей и педагогической психологии традицию рассмотрения феноменологии интеллекта в контексте решения проблемы способностей человека, полагаем перспективным для решения проблемы интеллектуального педагогического потенциала

использование современной теории способностей В.Д. Шадрикова [14; 15]. Кратко упомянув ее выше, тем не менее, более подробно обоснуем данное утверждение.

Понимание интеллекта в теории В.Д. Шадрикова непротиворечиво встроено не только в структуру способностей человека, но и, прежде всего, в структуру внутреннего мира человека. Внутренний мир человека рассматривается в качестве предмета психологической науки и имеет уровневое строение. Внутренний мир включает в себя свойства человека как индивида (функциональные системы организма), как субъекта деятельности (операциональные свойства), как личности (духовные состояния, мотивация, свойства и черты личности и др.).

Развитие внутреннего мира человека происходит в процессе деятельности, которая рассматривается как психологическая функциональная система. В ее основе лежат отдельные психические функции, развивающиеся на основе физиологических функциональных систем организма. Свойствами последних являются способности человека, имеющие структурно-уровневое строение. Конкретнее, речь идет об уже упомянутых способностях человека как индивида, субъекта деятельности и личности. Развиваясь в деятельности на основе физиологических функциональных систем (на основе способностей индивида), способности субъекта деятельности сами представляют собой системные психологические образования, обеспечивающие достижение желаемого результата деятельности.

Роль способностей личности состоит в направлении процессов операционализации и интеллектуализации и приобретении способностями субъекта индивидуально-специфичного вида. В отношении же понимания интеллекта и интеллектуальных способностей необходимо отметить, что интеллект в теории В.Д. Шадрикова характеризуется как системное проявление познавательных способностей человека (способностей субъекта) [16, с. 298].

Сказанное позволяет утверждать, что в теории способностей В.Д. Шадрикова были преодолены основные противоречия в понимании природы интеллекта. Прежде всего речь идет о объяснении взаимодействия биологических и социальных, культурных факторов развития интеллектуальных способностей человека. Это нашло конкретное отражение в решении актуальной био-социальной проблемы [15]. Последнее позволило преодолеть исторически сложившееся противоречие между одно- и многофакторными теориями интеллекта, заменив психометрически выделяемую факторную структуру системным понимаем природы интеллекта.

В целом же следует сказать, что предложенное в теории В.Д. Шадрикова понимание интеллекта отличается рядом преимуществ в сравнении с другими концепциями и теориями, а также открывает широкие возможности для формирования педагогических способностей и педагогического интеллекта учителя. Скажем об этом более подробно в заключении настоящей статьи.

Заключение

Во-первых, в основном тексте было показано, что теория способностей В.Д. Шадрикова направлена на решение проблемы биологической и социальной обусловленности развития интеллекта и познавательных способностей человека [15]. Это имеет прямое отношение к проблеме развития и формирования интеллектуального потенциала педагога. Интеллект биологически обусловлен на уровне способностей индивида — функциональных физиологических систем; однако на уровне способностей субъекта деятельности и способностей личности эта обусловленность приобретает деятельностно и личностно опосредованный характер. Ввиду массового характера педагогической профессии эти идеи приобретают позитивный для направленного формирования интеллектуальных педагогических способностей характер.

Во-вторых, уровневая структура внутреннего мира человека позволяет определить место интеллектуальных способностей в его структуре — способностях субъекта деятельности. При этом функциональный характер внутреннего мира раскрывает механизмы развития и формирования познавательных способностей — их операционализацию и интеллектуализацию [16].

В-третьих, особую роль в развитии и формировании интеллектуальных способностей играют способности личности. Они определяют процессы операционализации и интеллектуализации в направлении приобретения ими индивидуально-специфичного характера. Учитывая, что фактически все концепции и теории психологической структуры педагогической деятельности отводят в ней центральное место личности педагога, становятся понятными ведущие проблемы и задачи формирования интеллектуального педагогического потенциала учителя.

Формирование способностей субъекта педагогической деятельности (познавательных, дидактических, методических и т. п.) должно быть направлено на освоение будущим учителем операций деятельности в контексте осознания им личностной значимости целей и задач педагогического труда (особое отношение к себе и своей роли, отношение к ученику и другим субъектам образования). Такая модель дает возможность системного формирования педагогического мышления и педагогического интеллекта в их взаимосвязи с формированием личности педагога, его творческих способностей и множества других профессионально значимых качеств, свойств, компетенций (подобнее в [2]).

В-четвертых, важно акцентировать внимание на том, что развитие интеллектуальных педагогических способностей (способностей субъекта педагогической деятельности) и способностей личности должно происходить взаимосвязанно. И если в педагогической психологии разработано множество технологий формирования личности учителя, то актуальной проблемой является разработка технологий формирования интеллектуальных способностей учителя.

Подчеркнем — речь идет не о развитии интеллекта как общей способности человека, а именно о формировании интеллекта как способности субъекта педагогической деятельности. В настоящее время подобных исследований явно недостаточно, ввиду чего, например, следует опираться на опыт теоретического, эмпирического и экспериментального изучения процесса формирования мнемических способностей в работах Л.В. Черемошкиной [12; 13]. В них были продемонстрированы психологические механизмы целенаправленной операционализации и интеллектуализации способностей субъекта учебной, учебно-профессиональной деятельности. Помимо этого, важные результаты, демонстрирующие процесс формирования интеллектуальных операций в трудовой деятельности, были получены в работах Т.Н. Соболевой [6].

Литература

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
2. Мазилев В.А. Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 96–106. doi:10.20323/1813-145X-2020-4-115-96-106
3. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. СПб: Нестор-История, 2014. 376 с.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб: Питер, 2004. 192 с.
6. Соболева Т.Н. Развитие интеллектуальных операций в условиях различной степени свободы в деятельности у взрослых профессионалов [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 4 (133). С. 170–181. doi:10.20323/1813-145X_2023_4_133_170
7. Ушаков Д.В. Культура и поддержка знания, интеллекта, одаренности // Социальная психология знания. М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 89–112.
8. Ушаков Д.В. Мышление и интеллект // Психология XXI века: Учебник для вузов / Отв. ред. В.Н. Дружинин. М.: ПЕР СЭ, 2003. С. 291–353.
9. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Институт психологии РАН, 2011. 464 с.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. М.: Юрайт, 2024. 334 с.

11. Холодная М.А., Трифонова А.В., Волкова Н.Э., Сиповская Я.И. Методики диагностики понятийных способностей [Электронный ресурс] // Экспериментальная психология. 2019. № 3 (12). С. 105–118. doi:10.17759/expsy.2019120308
12. Черемошкина Л.В., Дюпина С.А. Мнемические способности студентов с разной степенью погружения в виртуальную реальность [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2022. Том 43. № 3. С. 102–113. doi:10.31857/S020595920020500-6
13. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Мнемические способности в период перехода от подросткового к юношескому возрасту (по материалам лонгитюдного исследования) [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 6. С. 35–47. doi:10.31857/S020595920011082-6
14. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2019. Том 40. № 2. С. 15–26. doi:10.31857/S020595920002981-5
15. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. О психофизическом принципе (предмет психологии) [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2022. Том 43. № 3. С. 15–24. doi:10.31857/S020595920020492-7
16. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология: Учебник для вузов. М.: Юрайт, 2015. 411 с.
17. Cattell R.B. The measurement of adult intelligence // Psychological Bulletin. 1943. Vol. 40(3). P. 153–193. doi:10.1037/h0059973

References

1. Eysenck H.J. Intellekt: novyi vzglyad [A New View of Human Intelligence]. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psikhologii*, 1995, no. 1, pp. 111–131. (In Russ.).
2. Mazilov V.A. Issledovanie pedagogicheskikh sposobnostei i strategii formirovaniya pedagogicheskoi odarennosti [Study of pedagogical abilities and strategy for the formation of pedagogical giftedness] [Elektronnyi resurs]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 4 (115), pp. 96–106. doi:10.20323/1813-145X-2020-4-115-96-106 (In Russ.).
3. Mitina L.M. Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014. 376 p. (In Russ.).
4. Mitina L.M. Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya. Moscow: Akademiya, 2004. 320 p. (In Russ.).
5. Piaget J. Psikhologiya intellekta [The Psychology of Intelligence]. Saint Petersburg: Piter, 2004. 192 p. (In Russ.).
6. Soboleva T.N. Razvitie intellektual'nykh operatsii v usloviyakh razlichnoi stepeni svobody v deyatel'nosti u vzroslykh professionalov [Development of intelligent operations in the context of various degrees of freedom in adult professionals' activities] [Elektronnyi resurs]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2023, no. 4 (133), pp. 170–181. doi:10.20323/1813-145X_2023_4_133_170 (In Russ.).
7. Ushakov D.V. Kul'tura i podderzhka znaniya, intellekta, odarennosti. *Sotsial'naya psikhologiya znaniya*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2016, pp. 89–112. (In Russ.).
8. Ushakov D.V. Myshlenie i intellect. In Druzhinin V.N. (Ed.). *Psikhologiya XXI veka: Uchebnik dlya vuzov*. Moscow: PER SE, 2003, pp. 291–353. (In Russ.).
9. Ushakov D.V. Psikhologiya intellekta i odarennosti. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2011. 464 p. (In Russ.).
10. Kholodnaya M.A. Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya. Moscow: Yurait, 2024. 334 p. (In Russ.).
11. Kholodnaya M.A., Trifonova A.V., Volkova N.E., Sipoovskaya Ya.I. Metodiki diagnostiki ponyatiinykh sposobnostei [Methods of diagnosing conceptual abilities] [Elektronnyi resurs]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2019. Vol. 12, no. 3, pp. 105–118. doi:10.17759/expsy.2019120308 (In Russ.).
12. Cheremoshkina L.V., Dyupina S.A. Mnemicheskie sposobnosti studentov s raznoi stepen'yu pogruzheniya v virtual'nuyu real'nost' [Mnemonic Abilities of Students with Different Degrees of Immersion in Virtual Reality] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2022. Vol. 43, no. 3, pp. 102–113. doi:10.31857/S020595920020500-6 (In Russ.).

13. Cheremoshkina L.V., Osinina T.N. Mnemicheskie sposobnosti v period perekhoda ot podrostkovogo k yunosheskomu vozrastu (po materialam longityudnogo issledovaniya) [Mnemonic abilities during the transition from adolescence to youth (on the materials of a longitudinal study)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2020. Vol. 41, no. 6, pp. 35–47. doi:10.31857/S020595920011082-6 (In Russ.).
14. Shadrikov V.D. K novoi psikhologicheskoi teorii sposobnosti i odarennosti [To new psychological theory of abilities and giftedness] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2019. Vol. 40, no. 2, pp. 15–26. doi:10.31857/S020595920002981-5 (In Russ.).
15. Shadrikov V.D., Mazilov V.A. O psikhofizicheskom printsipe (predmet psikhologii) [On the psychophysical principle (the subject of psychology)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2022. Vol. 43, no. 3, pp. 15–24. doi:10.31857/S020595920020492-7 (In Russ.).
16. Shadrikov V.D., Mazilov V.A. Obshchaya psikhologiya: Uchebnik dlya vuzov. Moscow: Yurait, 2015. 411 p. (In Russ.).
17. Cattell R.B. The measurement of adult intelligence. *Psychological Bulletin*, 1943. Vol. 40, no. 3, pp. 153–193. doi:10.1037/h0059973

Информация об авторах

Слепко Юрий Николаевич

доктор психологических наук, доцент, профессор РАО, декан, педагогический факультет, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ), г. Ярославль, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>, e-mail: slepko@inbox.ru

Information about the authors

Yurii N. Slepko

Doctor of Psychology, Docent, Professor of the Russian Academy of Education, Dean, Faculty of Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>, e-mail: slepko@inbox.ru

Получена 04.04.2024

Received 04.04.2024

Принята в печать 19.04.2024

Accepted 19.04.2024

Психология самоопределения личности в образовании и профессии

Psychology of Personality Self-Determination in Education and Profession

Влияние содержания образования на становление педагогической позиции обучающегося

Ткач Л.Т.

*Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко»),
г. Тирасполь, Приднестровье, Республика Молдова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3474-879X>, e-mail: tkachlt@mail.ru*

В статье раскрываются особенности проектирования содержания педагогического образования, позволяющие активизировать деятельностный компонент подготовки будущего педагога. Создание и применение ситуаций профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза позволяет формировать педагогический опыт обучающихся, а также моделировать возможные ситуации поведения на основе самостоятельного выбора и личностно-смыслового отношения как к педагогической действительности — при помощи и поддержке преподавателя, так и к ценностям педагогической и отечественной культуры.

Ключевые слова: образование, проектирование, содержание, поликультурность, педагогическая культура, ценность, подготовка, устный журнал.

Для цитаты: Ткач Л.Т. Влияние содержания образования на становление педагогической позиции обучающегося [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 40–46. DOI:10.17759/bppe.2024210205

The Influence of the Content of Education on the Formation of a Student's Pedagogical Position

Liubov T. Tkach

*Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko, Tiraspol, Pridnestrovian, the Republic of Moldova
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3474-879X>, e-mail: tkachlt@mail.ru*

The article reveals the features of designing the content of pedagogical education, which make it possible to activate the activity component of training a future teacher. The creation and application of professional activity situations in the educational process of the university allows to form the pedagogical experience of students, to model possible situations of behavior based on independent choice and personal-semantic attitude to pedagogical reality with the help and support of a teacher, to the values of pedagogical and national culture.

Keywords: education, design, content, multiculturalism, pedagogical culture, value, training, oral journal.

For citation: Tkach L.T. The Influence of the Content of Education on the Formation of a Student's Pedagogical Position. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 40–46. DOI:10.17759/bppe.2024210205 (In Russ.).

Проводимое нами лонгитюдное исследование, связанное с отбором поликультурного содержания непрерывного педагогического образования, продолжает оставаться актуальным по ряду причин, одной из которых является необходимость определения воспитательного потенциала учебной дисциплины и его использование в формировании педагогической идентичности обучающихся по психолого-педагогическому направлению. Мы считаем, что для соответствия стандартным требованиям подготовки педагога содержание учебной дисциплины должно отражать, наряду с материалом теоретико-методологического и методического характера, содержание, позволяющее целенаправленно развивать профессиональную направленность личности обучающегося, его ценностно-смысловое отношение [9] к предстоящей профессиональной деятельности, обеспечивать присвоение ценностей педагогической культуры на основе диалогического взаимодействия преподавателя и студентов [15].

Цель данного этапа исследования состоит в выявлении влияния содержания образования на становление личностно-смыслового отношения обучающихся к ценностям педагогической культуры в условиях полиэтнического социума.

Методологической основой проектирования содержания подготовки компетентного педагога выступает концептуальное обоснование опережающей стратегии модернизации педагогического образования [1], предполагающей усиление его ориентированности в плоскости контекстного обучения [2] с применением технологий, обеспечивающих субъектную позицию обучающихся, профессионально-личностного воспитания, направленного на «осмысление себя в мире, культуре, образовании, профессии» [14, с. 44].

Разнообразные аспекты профессиональной деятельности учителя и процесса подготовки к ней были предметом изучения на протяжении всего периода развития психолого-педагогических наук, но продолжает оставаться неразрешенным противоречие между объективными потребностями организаций образования в высокопрофессионально и методически образованных педагогах и реалиями их гражданской и личностной позиции, уровнем готовности к работе в поликультурном образовательном пространстве.

При моделировании образа педагога и определении компонентов, характеризующих его готовность к деятельности в современном образовательном учреждении, основное внимание нами было уделено разработке личностно-аксиологического компонента как основы для реализации предстоящей профессиональной деятельности [3].

Профессиональную направленность личности педагога, характеризующуюся степенью принятия целей и задач педагогической деятельности, осознанным отношением к связанным с ней

интересам, установкам, ценностям и т. д., следует рассматривать в русле общих подходов к рассмотрению «направленности личности» (С.Л. Рубинштейн), которая сопряжена с ориентированностью на что-либо в соответствии с потенциалом, определяющим индивидуальность, и стремлением к самоактуализации потенциальных возможностей.

Наша позиция совпадает с утверждением В.А. Сластенина о том, что именно профессионально-педагогическая направленность личности выступает в роли «каркаса», вокруг которого формируются основные свойства учителя» [13, с. 70].

В исследованиях Л.М. Митиной педагогическая направленность представляется как динамическое свойство личности интегрального характера, основанное на ее осознаваемом и неосознаваемом отношении к профессии педагога, которое должно учитываться в процессе организации профессионально-педагогической подготовки [12], обеспечивающей успешность выполнения трудовых действий.

В научной школе Е.В. Бондаревской система профессиональной подготовки педагога коррелирует с профессиональной культурой. Мы считаем, что взаимосвязь и взаимообусловленность личностных и профессиональных ценностей составляет основу успешного развития педагога.

Рабочей программой дисциплины «Поликультурное образование», которая изучается на первом курсе, предусмотрено участие студентов в образовательном проекте «Народоведение страны» [5]. Результаты работы в нем обучающиеся демонстрируют в ходе промежуточной аттестации по дисциплине. Его профильная направленность предполагает разработку материалов, которые могут быть использованы в предстоящей деятельности: для студентов профиля «Специальная педагогика и психология» — подготовка устного журнала. В нем систематизируются сведения, возможные к применению в профессиональной деятельности — при определенной модификации — с детьми, которые имеют различные отклонения в развитии. А обучающиеся по профилю «Педагогика и психология детства» студенты разрабатывают содержание культурных практик для детей дошкольного возраста [4].

Такой подход к организации образовательной деятельности студентов обусловлен тем, что в структуре личности человека выделяются различные виды потребностей, которые определенным образом регулируют его поведение. Немаловажное значение в развитии личности будущего педагога и его умения управлять своим поведением и поведением группы детей является развитие и удовлетворение «потребности уважения» (А. Маслоу).

Эту потребность следует понимать как стремление к компетентности, достижению успехов, одобрению, признанию, авторитету. При этом следует учитывать трудные ситуации в деятельности педагога организаций дошкольного образования, которые могут иногда возникать. Эти ситуации, по мнению Е.А. Панько, могут носить:

- объективный характер (слабая материальная база учреждения, недостаток психолого-педагогической литературы, недостаточное внимание родителей к вопросам воспитания детей и т. д.);
- субъективно-объективный (недостаток педагогического опыта, низкий уровень теоретической подготовленности в области психолого-педагогических наук, отсутствие необходимых профессиональных навыков и умений и др.);
- субъективный (способности не соответствуют выбранной специальности и др.) характер [11, с. 52].

Создание ситуаций профессиональной деятельности во время учебных занятий, построение моделей общения «педагог — дети» способствуют развитию профессионализма, необходимого для удовлетворения «потребности уважения».

В 2023–2024 учебном году студенты, в соответствии с целью проекта, стали участниками «редколлегии» устного журнала на тему «Педагог в мире ценностей». Для «вхождения» в проблему студентам было предложено подготовить эссе на тему «Я и (явление, предмет, чувство,

которое они считают ценностью)» с позиции ценностного подхода. Рассматривая эссе как форму учебно-познавательной деятельности, мы предположили, что в нем студент в свободной манере повествования выразит личностное отношение к рассматриваемому явлению, основанное на собственной «индивидуальной позиции, ориентированной на массовую аудиторию» [8, с. 786]. Перечень ценностей был составлен с учетом предложений студентов на основе предварительного ознакомления с Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования [7] и в соответствии с численным составом академической группы (12 человек): патриотизм, гражданственность, семья, педагог, наука, экология, творчество, искусство, социум, религия, спорт, труд.

В продолжение этой работы после подготовки содержания страниц к рубрикам «Педагог в отечественной культуре (ценности молдавского, украинского, русского народов)», «Педагогика — наука о воспитании (аксиологический подход, духовно-нравственное развитие, социально-нравственное воспитание)», «Педагогическая компетентность (базовые педагогические ценности, соотношение поощрений и наказаний в воспитании, ценности современной коммуникации)», «Педагог и ребенок (воспитание ценностного сознания, театрализованная деятельность детей как средство приобщения к ценностям)» студенты разрабатывали страницы устного журнала для рубрики «Гостиная педагога». Образовательная задача состояла в том, чтобы на основе имеющихся знаний изложить выбранную ценность (эссе) с позиции профессионально-педагогического отношения к ней, с учетом требований профессионального стандарта к профессии «педагог», возможности «применения» в предстоящей работе с детьми дошкольного возраста.

В данном случае в ходе сравнительного анализа содержания эссе с содержанием страницы для рубрики «Гостиная педагога» мы смогли проследить изменения, произошедшие в профессиональной направленности личности обучающихся. Изменения произошли на основе осознанного отношения к предстоящей педагогической деятельности, которая формировалась путем развития личностно-аксиологического, когнитивно-творческого, коммуникативно-деятельностного и проективно-конструктивного компонентов готовности к деятельности в организации образования — на основе применения приемов активизации «самостоятельной поисковой активности обучающихся» [6] при подготовке «иллюстраций» к содержанию страниц. Создание иллюстраций (форм работы с детьми дошкольного возраста) и их демонстрация позволяет развивать у обучающихся «интегральные личностные характеристики: направленность, компетентность, гибкость» [10, с. 13–14], вырабатывать «систему действий» [10, с. 25], отвечающих требованиям педагогической профессии.

В заключение следует отметить, что проведенная работа подтверждает гипотезу о том, что формирование профессионально-педагогической позиции обучающихся обусловлено особенностями организации педагогического процесса и его технологическим обеспечением. Первоначальный анализ эссе показал, что ярко выраженную профессиональную направленность обоснования выбранной ценности показала одна студентка (выпускница педагогического колледжа), что составило 8% от числа студентов группы. Две студентки продемонстрировали достаточно противоположную позицию — 17%. Пять человек были нейтральны в своей позиции: они высказывали субъективное мнение, которое в целом не противоречило педагогической позиции, — 42%. Мнение оставшихся четырех можно считать близким к установкам педагогической профессии, но нельзя считать их в качестве сформированной направленности личности, т. к. рассуждения носили обобщенный характер, — 33%. При этом в группе есть студентка, которая совмещает обучение и профессиональную деятельность, но содержание ее эссе можно было соотнести с нейтральной позицией. Подготовленные страницы и «иллюстрации» к ним (педагог и спорт — проведение физминутки; педагог-исследователь — организация детского экспериментирования с водой и молоком; педагог-патриот — конкурс выразительного чтения стихотворений о Родине и др.) позволяют сделать вывод о том, что использование образовательного проекта как структурной единицы учебного курса позволяет амплифицировать воспитательный потенциал профессионального

обучения, целенаправленно управлять процессом становления педагогической позиции обучающихся на основе их приобщения к ценностям педагогической культуры.

Литература

1. *Бондаревская Е.В.* Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 7 (51). С. 43–51.
2. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. 266 с.
3. *Гукаленко О.В.* Приобщение обучающихся к традиционным российским ценностям в поликультурной образовательной среде: теория и социальные практики: Монография. М.: ФГБНУ «ИСПО РАО»; МАКС Пресс, 2022. 303 с.
4. *Гукаленко О.В., Борисенков В.П., Ткач Л.Т.* Технологическое обеспечение процесса освоения обучающимися поликультурного содержания педагогического образования [Электронный ресурс] // Высшее образование сегодня. 2023. № 4. С. 2–9. doi:10.18137/RNU.HET.23.04.P.002
5. *Гукаленко О.В., Ткач Л.Т.* Организационные формы реализации поликультурного содержания педагогического образования [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 4 (77). С. 99–106. doi:10.24412/2224-0772-2021-77-99-106
6. *Гурьев М.Е.* Дидактические требования к использованию в педагогическом процессе образовательных организаций Российской Федерации методов и технологий активного обучения // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 49-2. С. 12–26.
7. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2014. 23 с.
8. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. М.: Флинта; Наука, 2007. 837 с.
9. *Лопаткин Е.В.* Ценностно-смысловые основания подготовки будущих педагогов // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. № 2. С. 92–97.
10. *Митина Л.М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб: Нестор-История, 2014. 376 с.
11. *Панько Е.А.* Психология деятельности воспитателя детского сада: учебное пособие. Минск: Вышэйшая школа, 1986. 156 с.
12. Психологическое сопровождение выбора профессии: Научно-методическое пособие / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. 179 с.
13. Сластенин. М.: Магистр-пресс, 2000. 448 с.
14. *Ткач Л.Т.* Подготовка будущего педагога к деятельности в поликультурном образовательном учреждении: Дисс. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный педагогический университет, 2002. 185 с.
15. *Borisenkov V.P., Gukalenko O.V., Tkach L.T.* Pedagogical culture dialogics as a factor in competent teacher training // Dialogue of Cultures - Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding. Proceedings of the Dialogue of Cultures - Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding (DCDD 2020), 23-25 April, 2020, Moscow City University, Moscow, Russia. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences Vol. 95 / E. Tareva, T.N. Bokova (Eds.). London: European Publisher, 2020. P. 184–189. doi:10.15405/epsbs.2020.11.03.20

References

1. *Bondarevskaya E.V.* Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v innovatsionnom prostranstve federal'nogo universiteta [Modernization of pedagogical education in innovative space of the federal university]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2010, no. 7 (51), pp. 43–51. (In Russ.).

2. Verbitsky A.A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: Uchebnoe posobie. Moscow: MPGU Publ., 2017. 266 p. (In Russ.).
3. Gukalenko O.V. Priobshchenie obuchayushchikhsya k traditsionnym rossiiskim tsennostyam v polikul'turnoi obrazovatel'noi srede: teoriya i sotsial'nye praktiki: Monografiya. Moscow: FGBNU "ISRO RAO" Publ.; MAKSPress, 2022. 303 p. (In Russ.).
4. Gukalenko O.V., Borisenkov V.P., Tkach L.T. Tekhnologicheskoe obespechenie protsessa osvoeniya obuchayushchimysya polikul'turnogo sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya [Technological support of the process of mastering the multicultural content of teacher education by students] [Elektronnyi resurs]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, 2023, no. 4, pp. 2–9. doi:10.18137/RNU.HET.23.04.P.002 (In Russ.).
5. Gukalenko O.V., Tkach L.T. Organizatsionnye formy realizatsii polikul'turnogo sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya [Organizational forms of implementation of the multicultural content of teacher education] [Elektronnyi resurs]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*, 2021, no. 4 (77), pp. 99–106. doi:10.24412/2224-0772-2021-77-99-106 (In Russ.).
6. Guriev M.E. Didakticheskie trebovaniya k ispol'zovaniyu v pedagogicheskom protsesse obrazovatel'nykh organizatsii Rossiiskoi Federatsii metodov i tekhnologii aktivnogo obucheniya. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya = Psikhologiya i Pedagogika: Metodika i Problemy Prakticheskogo Primeniya*, 2016, no. 49-2, pp. 12–26. (In Russ.).
7. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. Kontsepsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. Moscow: Prosveshchenie, 2014. 23 p. (In Russ.).
8. Kul'tura russkoi rechi: Entsiklopedicheskii slovar'-spravochnik. Moscow: Flinta; Nauka, 2007. 837 p. (In Russ.).
9. Lopatkin E.V. Tsennostno-smyslovye osnovaniya podgotovki budushchikh pedagogov [Professionally personal becoming of future teachers in pedagogical education]. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova = Taganrog Institute Journal (Russia)*, 2017, no. 2, pp. 92–97. (In Russ.).
10. Mitina L.M. Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014. 376 p. (In Russ.).
11. Panko E.A. Psikhologiya deyatel'nosti vospitatelya detskogo sada: uchebnoe posobie. Minsk: Vysheishaya shkola, 1986. 156 p. (In Russ.).
12. Mitina L.M. (Ed.). Psikhologicheskoe soprovozhdenie vybora professii: Nauchno-metodicheskoe posobie. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institute Publ.; Flinta, 1998. 179 p. (In Russ.).
13. Slastenin. M.: Magistr-press, 2000. 448 s.
14. Tkach L.T. Podgotovka budushchego pedagoga k deyatel'nosti v polikul'turnom obrazovatel'nom uchrezhdenii: Diss. ... kand. ped. nauk. Rostov-on-Don: Rostovskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet Publ., 2002. 185 p. (In Russ.).
15. Borisenkov V.P., Gukalenko O.V., Tkach L.T. Redagogical culture dialogics as a factor in competent teacher training. In E. Tareva, T.N. Bokova (Eds.). *Dialogue of Cultures - Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding. Proceedings of the Dialogue of Cultures - Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding (DCDD 2020), 23-25 April, 2020, Moscow City University, Moscow, Russia. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences Vol. 95*. London: European Publisher, 2020, pp. 184–189. doi:10.15405/epsbs.2020.11.03.20

Информация об авторах

Ткач Любовь Тимофеевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента, факультет педагогики и психологии, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко»), г. Тирасполь, Приднестровье, Республика Молдова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3474-879X>, e-mail: tkachlt@mail.ru

Information about the authors

Liubov T. Tkach

PhD in Education, Docent, Associate Professor, Department of Preschool, Special Education and Pedagogical Management, Faculty of Pedagogy and Psychology, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko, Tiraspol, Pridnestrovian, the Republic of Moldova

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3474-879X>, e-mail: tkachlt@mail.ru

Получена 20.05.2024

Received 20.05.2024

Принята в печать 27.05.2024

Accepted 27.05.2024

Психология самоопределения личности в образовании и профессии

Psychology of Personality Self-Determination in Education and Profession

От самоэффективности педагога — к психологической безопасности и жизнестойкости

Шмелева Е.А.

*Ивановский государственный университет (ФГБОУ ВО ИвГУ), г. Шуя, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-5226>, e-mail: noc_shmeleva@mail.ru*

Кольчугина Н.И.

*Университет непрерывного образования и инноваций (ГАУДПО ИО УНОИ), г. Иваново, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9102-4574>, e-mail: natal.kolchugina@yandex.ru*

Львова Ю.А.

*Ивановский государственный университет (ФГБОУ ВО ИвГУ), г. Шуя, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8657-9181>, e-mail: yuliya.lvova.99@mail.ru*

Силаева О.А.

*Ивановский государственный университет (ФГБОУ ВО ИвГУ), г. Шуя, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9321-0757>, e-mail: konkyrs2012@inbox.ru*

Статья представляет результаты исследования взаимосвязи самоэффективности педагога с его психологической безопасностью в образовательной среде и жизнестойкостью. Участниками исследования выступили педагоги ($n=113$), имеющие педагогический стаж от 0 до 55 лет ($M = 25,4$), в возрасте от 20 до 76 лет ($M = 49,5$). В исследовании использованы методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И.А. Баева), «Тест для определения уровня самоэффективности» (Дж. Маддукс), методика «Профессиональная жизнестойкость» (Б. Морено-Хименес). Полученные результаты дают возможность говорить о том, что самоэффективность является предиктором жизнестойкости и психологической безопасности педагога в образовательной среде. Определена роль психологической безопасности личности в образовательной среде как дополнительного связующего звена, укрепляющего связь самоэффективности и жизнестойкости. Полученные выводы представляют практический интерес при проектировании программы развития психолого-педагогических компетенций современного педагога, направленных на повышение его устойчивости в трудных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: самоэффективность, жизнестойкость, психологическая безопасность, защищенность, педагог.

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 22-18-00678, <https://rscf.ru/project/22-18-00678/>.

Для цитаты: Шмелева Е.А., Кольчугина Н.И., Львова Ю.А., Силаева О.А. От самоэффективности педагога — к психологической безопасности и жизнестойкости [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 47–53. DOI:10.17759/bppe.2024210206

From Teacher Self-Efficacy to Psychological Safety and Resiliency

Elena A. Shmeleva

Ivanovo State University, Shuya, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-5226>, e-mail: noc_shmeleva@mail.ru

Natalia I. Kolchugina

University of Continuing Education and Innovation, Ivanovo, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9102-4574>, e-mail: natal.kolchugina@yandex.ru

Yulia A. Lvova

Ivanovo State University, Shuya, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8657-9181>, e-mail: yuliya.lvova.99@mail.ru

Olga A. Silaeva

Ivanovo State University, Shuya, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9321-0757>, e-mail: konkyrs2012@inbox.ru

The article presents the results of the study of the relationship between a teacher's self-efficacy and his psychological safety in the educational environment and resiliency. The participants of the study were teachers (n=113) with teaching experience from 0 to 55 years (M = 25.4), aged from 20 to 76 years (M = 49.5). The study used the method "Psychological safety of the educational environment of the school" (I.A. Baeva), "Test to determine the level of self-efficacy" (J. Maddux), the method "Professional viability" (B. Moreno-Jimenez). The obtained results make it possible to say that self-efficacy of a teacher is a predictor of resilience and psychological safety of a teacher in the educational environment. The role of psychological safety of an individual in the educational environment as an additional link that strengthens the connection between self-efficacy and resilience was determined. The obtained conclusions are of practical interest in designing a program for the development of psychological and pedagogical competencies of a modern teacher aimed at increasing his/her resilience in difficult life situations.

Keywords: self-efficacy, resilience, psychological safety, security, teacher.

Funding: the study was financially supported by the Russian Science Foundation, Project No. 22-18-00678, <https://rscf.ru/project/22-18-00678/>.

For citation: Shmeleva E.A., Kolchugina N.I., Lvova Yu.A., Silaeva O.A. From Teacher Self-Efficacy to Psychological Safety and Resiliency. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 47–53. DOI:10.17759/bppe.2024210206 (In Russ.).

Введение

Феномен жизнестойкости активно изучается отечественными и зарубежными авторами (Д.А. Леонтьев, Л.А. Александрова, А.В. Махнач, С.А. Богомаз, Т.В. Володина, Т.В. Корнилова, S.R. Maddi, S.C. Kobasa и др.). Жизнестойкость педагога представляет свойство его личности, обеспечивающее защищенность и устойчивость в образовательной среде школы, включающее способность находить достоинства педагогической профессии, адаптивно воспринимать угрозы общественного характера, ощущать уверенность в своих способностях [5; 6]. Психологическая безопасность личности рассматривается И.А. Баевой как способность сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе с психотравмирующими воздействиями, как сопротивляемость деструктивным внутренним и внешним воздействиям, как состояние защищенности в конкретной жизненной ситуации [2].

Самоэффективность характеризуется убежденностью личности в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия для осуществления контроля за событиями, оказывающими влияние на ее жизнь [8]. Поэтому самоэффективность можно рассматривать как личностный ресурс, обеспечивающий психологическую защищенность и устойчивость в трудных жизненных ситуациях.

Исследователи отмечают взаимосвязь жизнестойкости, психологической безопасности и самоэффективности педагога (Daniilidou et al., Ramzjoo, Ayooobyan, Burić, Масика, Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова и др.). Доказано, что эффективность вовлечения учащихся и эффективность стратегий обучения обеспечивают хорошие показатели жизнестойкости учителей [15].

Исследования С. Дрез и др. подтвердили существование связи между устойчивостью учителей, с одной стороны, и эффективностью воспитательной работы, их удовлетворенностью работой и самоэффективностью — с другой стороны [13]. В своих исследованиях Т. Кернер и др. [14] обнаружили статистически значимую корреляцию между устойчивостью учителей и их удовлетворенностью работой.

Методы

Было выдвинуто предположение о том, что самоэффективность способствует поддержанию психологической безопасности и жизнестойкости педагога в образовательной среде. Цель исследования — доказать взаимосвязь самоэффективности, психологической безопасности и жизнестойкости педагога. Участниками исследования стали 113 педагогов (92% женщин, 8% мужчин), работающих в городских (89,4%) и сельских (10,6%) школах Ивановской области. Научно-теоретическими ориентирами выступили положения о жизнестойкости личности (S.R. Maddi, S.C. Kobasa, Д.А. Леонтьев), самоэффективности (A. Bandura), психологически безопасной образовательной среде как значимом факторе защищенности и устойчивости педагога и обучающихся (И.А. Баева) [2; 3; 4].

Результаты и обсуждение

В ходе корреляционного анализа с использованием критерия Спирмена выявлены значимые взаимосвязи самоэффективности с жизнестойкостью ($r = 0,387$, $p < 0,01$), самоэффективности с психологической безопасностью личности в образовательной среде (защищенностью) ($r = 0,388$, $p < 0,01$), психологической безопасностью личности в образовательной среде (защищенностью) и жизнестойкостью ($r = 0,429$, $p < 0,01$).

Линейный регрессионный анализ позволил выявить особенности взаимосвязи самоэффективности, жизнестойкости и психологической безопасности (табл. 1, 2).

Результаты анализа отражают тот факт, что уверенность педагога в своих возможностях, дающая чувство контроля над ситуациями, улучшающая взаимодействие с учениками и их родителями, повышает сопротивляемость и психологическую защищенность педагога.

Табл. 1. Результаты регрессионного анализа

Зависимая переменная Психологическая безопасность личности в образовательной среде	Независимая переменная (предикторы) Самоэффективность (См)
Защищенность (ПБз)	ПБз=1,725+0,076См $\beta = 0,388$ $p = 0,000$ $R^2 = 0,151$ $F = 19,725$
Удовлетворенность (ПБу)	ПБу=3,181-0,043См $\beta = -0,318$ $p = 0,001$ $R^2 = 0,101$ $F = 12,473$
Референтное отношение (ПБро)	ПБро=20,570+0,088См $\beta = 0,221$ $p = 0,019$ $R^2 = 0,049$ $F = 5,693$

Табл. 2. Результаты регрессионного анализа

Зависимая переменная	Независимые переменные (предикторы)	
	Психологическая безопасность личности в образовательной среде (защищенность)	Самоэффективность
Общая жизне- стойкость (ОЖ)	ОЖ=31,348+3,164ПБз $\beta = 0,429$ $p = 0,000$ $R^2 = 0,184$ $F = 24,992$	ОЖ=27,390+0,556См $\beta = 0,387$ $p = 0,000$ $R^2 = 0,150$ $F = 19,549$

Выявлено, что самоэффективность оказалась психологическим предиктором жизнестойкости. Полученные результаты согласуются с данными Бурич и др., выявивших, что учителя, уверенные в своих силах, более вовлечены в образовательный процесс [12]. Они получают больше удовольствия от собственной деятельности, от образовательного процесса. Исследования Барни и др. указали на связь самоэффективности с открытостью к изменениям [11].

Предиктором жизнестойкости определена и психологическая безопасность. Чувство защищенности придает педагогу спокойствие и удовлетворенность, уверенность в своих силах в преодолении профессиональных трудностей, помогает позитивнее воспринимать учеников и их родителей, коллег, выстраивать с ними эффективные коммуникации, тем самым находить новые внутренние и внешние ресурсы в трудных жизненных ситуациях. Полученные данные согласуются с тем, что психологическая безопасность личности в образовательной среде определена предиктором жизнестойкости педагога [1; 7; 10], что между жизнестойкостью и жизненной удовлетворенностью, эмоциональной активностью, позитивным восприятием существуют корреляционные связи [9].

Выводы

Таким образом, самоэффективность педагога влияет на поддержание его психологической безопасности в образовательной среде и жизнестойкости в преодолении трудностей. Самоэффективный педагог, уверенный в себе и своих учениках, контролирующий свои эмоции и поведение во взаимодействиях со всеми участниками образовательных отношений, более защищен от агрессии окружающих, активнее преодолевает жизненные трудности. Тем самым самоэффективностью — многофункциональным и значимым ресурсом — обеспечивается защищенность учителя в образовательной среде, устойчивость в профессиональных ситуациях.

Полученные результаты представляют практический интерес при проектировании программы формирования жизнестойкости педагога, обеспечивающей психологическую безопасность в образовательной среде.

Литература

1. Баева И.А., Лактионова Е.Б., Гаязова Л.А., Кондакова И.В. Детерминанты психологической защищенности педагога в образовательной среде [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2020. № 197. С. 18–30. doi:10.33910/1992-6464-2020-197-18-30
2. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности. М.: Нестор-история, 2011. 271 с.
3. Кисляков П.А., Шмелева Е.А. Концептуальные подходы и методы диагностики психологической безопасности за рубежом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 8–18. doi:10.17759/jmfr.2023120301
4. Кисляков П.А., Шмелева Е.А. Психологическая безопасность: психодиагностика [Электронный ресурс]. Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2024. 270 с. doi:10.12731/978-5-907608-21-4
5. Кольчугина Н.И., Шмелева Е.А. Жизнестойкость в обеспечении психологической безопасности педагога // Наука и образование в современном вузе: вектор развития: Сборник материалов научно-практической конференции, Шуя, 19 мая 2022 года. Шуя: Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, 2022. С. 117–119.
6. Кольчугина Н.И., Шмелева Е.А., Кисляков П.А. Особенности жизнестойкости педагогов с разным стажем работы // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : Сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12–13 мая 2023 года. Часть 1. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2023. С. 73–78.
7. Коноплев С.А., Шмелева Е.А., Кольчугина Н.И. Наставничество в обеспечении профессиональной жизнестойкости молодых педагогов [Электронный ресурс] // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 4 (46). С. 34–41. doi:10.54348/SciS.2022.4.7
8. Кричевский Р.Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. № 1. С. 47–52.
9. Токарская Л.В., Зиновьева К.С. Жизнестойкость педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с нормативным развитием // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. № 3 (63).
10. Шмелева Е.А., Кисляков П.А., Кольчугина Н.И., Фан Ч.К. Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2022. Том 24. № 9. С. 143–173. doi:10.17853/1994-5639-2022-9-143-173
11. Barni D.; Danioni F.; Benevene P. Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.01645
12. Burić I., Macuka I. Self-Efficacy, Emotions and Work Engagement Among Teachers: A Two Wave Cross-Lagged Analysis // *Journal of Happiness Studies*. 2018. Vol. 19. P. 1917–1933. doi:10.1007/s10902-017-9903-9
13. Drew S.V., Sosnowski C. Emerging theory of teacher resilience: A situational analysis // *English Teaching: Practice & Critique*. 2019. Vol. 18(4). P. 492–507. doi:10.1108/ETPC-12-2018-0118
14. Kämer T., Bottling M., Friederichs E., Sembill D. Between Adaptation and Resistance: A Study on Resilience Competencies, Stress, and Well-Being in German VET Teachers // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.619912
15. Ramzjoo S. A., Ayoobiyan H. On the Relationship between Teacher Resilience and Self-efficacy: The Case of Iranian EFL Teachers // *Journal of English Language Teaching and Learning*. 2019. Vol. 11(23). P. 277–292.

References

1. Baeva I.A., Laktionova E.B., Gayazova L.A., Kondakova I.V. Determinanty psikhologicheskoi zashchishchennosti pedagoga v obrazovatel'noi srede [Determinants of psychological safety of teachers in edu-

- cational environment] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2020. No. 197, pp. 18–30. doi:10.33910/1992-6464-2020-197-18-30 (In Russ.).
2. Baeva I.A., Volkova E.N., Laktionova E.B. *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy: razvitiye lichnosti*. Moscow: Nestor-istoriya, 2011. 271 p. (In Russ.).
 3. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A. Kontseptual'nye podkhody i metody diagnostiki psikhologicheskoi bezopasnosti za rubezhom [Conceptual Approaches and Methods of Psychological Security Diagnostics Abroad] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2023. Vol. 12, no. 3, pp. 8–18. doi:10.17759/jmfp.2023120301 (In Russ.).
 4. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A. *Psikhologicheskaya bezopasnost': psikhodiagnostika* [Elektronnyi resurs]. Krasnoyarsk: OOO "Nauchno-innovatsionnyi tsentr", 2024. 270 p. doi:10.12731/978-5-907608-21-4 (In Russ.).
 5. Kolchugina N.I., Shmeleva E.A. *Zhiznestoikost' v obespechenii psikhologicheskoi bezopasnosti pedagoga. Nauka i obrazovanie v sovremennom vuze: vektor razvitiya: Sbornik materialov nauchno-prakticheskoi konferentsii, Shuya, 19 maya 2022 goda*. Shuya: Ivanovskii gosudarstvennyi universitet, Shuiskii filial, 2022, pp. 117–119. (In Russ.).
 6. Kolchugina N.I., Shmeleva E.A., Kislyakov P.A. *Osobennosti zhiznestoikosti pedagogov s raznym stazhem raboty. Psikhologiya v menyayushchemsya mire: problemy, gipotezy, perspektivy : Sbornik materialov vserossiiskoi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoi 80-letiyu Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta, Chelyabinsk, 12–13 maya 2023 goda. Chast' 1*. Chelyabinsk: Izdatel'skii tsentr YuUrGU, 2023, pp. 73–78. (In Russ.).
 7. Konoplev S.A., Shmeleva E.A., Kolchugina N.I. *Nastavnichestvo v obespechenii professional'noi zhiznestoikosti molodykh pedagogov* [Mentoring in ensuring the professional hardiness of beginner teachers] [Elektronnyi resurs]. *Nauchnyi poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific Search: Personality, Education, Culture*, 2022, no. 4 (46), pp. 34–41. doi:10.54348/SciS.2022.4.7 (In Russ.).
 8. Krichevsky R.L. *Samoeffektivnost' i akmeologicheskii podkhod k issledovaniyu lichnosti. Akmeologiya = Acmeology*, 2001, no. 1, pp. 47–52.
 9. Tokarskaya L.V., Zinovieva K.S. *Zhiznestoikost' pedagogov, rabotayushchikh s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i det'mi s normativnym razvitiem* [Hardiness of teachers working with children with disabilities and children with normative development]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific notes (Kursk State University)*, 2022, no. 3 (63). (In Russ.).
 10. Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Kolchugina N.I., Phan T.K. *Zhiznestoikost' i psikhologicheskaya bezopasnost' pedagoga v obrazovatel'noi srede* [Hardiness and psychological safety of a teacher in an educational environment] [Elektronnyi resurs]. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 2022. Vol. 24, no. 9, pp. 143–173. doi:10.17853/1994-5639-2022-9-143-173 (In Russ.).
 11. Barni D.; Danioni F.; Benevene P. *Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching*. *Frontiers in Psychology*, 2019. Vol. 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.01645
 12. Burić I., Macuka I. *Self-Efficacy, Emotions and Work Engagement Among Teachers: A Two Wave Cross-Lagged Analysis*. *Journal of Happiness Studies*, 2018. Vol. 19, pp. 1917–1933. doi:10.1007/s10902-017-9903-9
 13. Drew S.V., Sosnowski C. *Emerging theory of teacher resilience: A situational analysis*. *English Teaching: Practice & Critique*, 2019. Vol. 18, no. 4, pp. 492–507. doi:10.1108/ETPC-12-2018-0118
 14. Kärner T., Bottling M., Friederichs E., Sembill D. *Between Adaptation and Resistance: A Study on Resilience Competencies, Stress, and Well-Being in German VET Teachers*. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.619912
 15. Ramzjoo S. A., Ayoobiyani H. *On the Relationship between Teacher Resilience and Self-efficacy: The Case of Iranian EFL Teachers*. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2019. Vol. 11, no. 23, pp. 277–292.

Информация об авторах

Шмелева Елена Александровна

доктор психологических наук, доцент, профессор, кафедра педагогики и специального образования, факультет педагогики и психологии, Шуйский филиал, Ивановский государственный университет (ФГБОУ ВО ИвГУ), г. Шуя, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-5226>, e-mail: noc_shmeleva@mail.ru

Кольчугина Наталья Ивановна

доцент, кафедра управления общим и средним профессиональным образованием, Университет непрерывного образования и инноваций (ГАУДПО ИО УНОИ), г. Иваново, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9102-4574>, e-mail: natal.kolchugina@yandex.ru

Львова Юлия Александровна

преподаватель, кафедра педагогики и специального образования, факультет педагогики и психологии, Шуйский филиал, Ивановский государственный университет (ФГБОУ ВО ИвГУ), г. Шуя, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8657-9181>, e-mail: yuliya.lvova.99@mail.ru

Силаева Ольга Александровна

кандидат психологических наук, научный сотрудник, Шуйский филиал, Ивановский государственный университет (ФГБОУ ВО ИвГУ), г. Шуя, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9321-0757>, e-mail: konkyrs2012@inbox.ru

Information about the authors

Elena A. Shmeleva

Doctor of Psychology, Docent, Professor, Department of Pedagogy and Special Education, Faculty of Pedagogy and Psychology, Shuya Branch, Ivanovo State University, Shuya, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-5226>, e-mail: noc_shmeleva@mail.ru

Natalia I. Kolchugina

Associate Professor, Department of Management of General and Secondary Vocational Education, University of Continuing Education and Innovation, Ivanovo, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9102-4574>, e-mail: natal.kolchugina@yandex.ru

Yulia A. Lvova

Lecturer, Department of Pedagogy and Special Education, Faculty of Pedagogy and Psychology, Shuya Branch, Ivanovo State University, Shuya, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8657-9181>, e-mail: yuliya.lvova.99@mail.ru

Olga A. Silaeva

PhD in Psychology, Research Associate, Shuya Branch, Ivanovo State University, Shuya, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9321-0757>, e-mail: konkyrs2012@inbox.ru

Получена 16.04.2024

Received 16.04.2024

Принята в печать 26.04.2024

Accepted 26.04.2024

Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System

Профиль субъектности педагогов учреждений дошкольного и школьного образования

Капцов А.В.

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал (СФ МГПУ), г. Самара, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>, e-mail: avkaptsov@mail.ru

Мишакова Г.А.

Центр развития образования городского округа Самара (МБОУ ОДПО ЦРО), г. Самара, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9002-1188>, e-mail: galami@list.ru

Актуальной проблемой профессиональной подготовки педагогических кадров является сформированность субъектности специалистов и их готовность формировать ее у подрастающего поколения. Мониторинг сформированности стадий становления субъектности педагогов проводился на протяжении 2022 и 2023 гг. в процессе прохождения курсов повышения квалификации с помощью методики ОСС-СВ А.В. Капцова. Всего в исследовании приняли участие 151 педагог ($M = 44,17$; $Sd = 4,95$; 95,36% женщины). Исследованные работники образования отличаются качественным своеобразием сформированности стадий становления субъектности, а именно: высоким уровнем развития стадии «Мотивированный индивид» и низкими показателями стадий «Наблюдатель», «Подмастерье», «Ученик», «Критик», «Мастер» и «Творец». У респондентов отмечается развитая мотивация и дефицит инструментальной основы профессиональной деятельности, трудности обучения и профессиональной переподготовки. Также обнаружена значимая взаимосвязь возраста и образования с уровнем сформированности стадий становления субъектности педагогов.

Ключевые слова: *стадии становления субъектности, уровни сформированности.*

Финансирование: *исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-13-00234.*

Для цитаты: *Капцов А.В., Мишакова Г.А. Профиль субъектности педагогов учреждений дошкольного и школьного образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 54–60. DOI:10.17759/bppe.2024210207*

The Profile of Subjecthood of Teachers of Preschool and School Education Institutions

Alexander V. Kaptsov

Moscow City Pedagogical University, Samara Branch, Samara, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>, e-mail: avkaptsov@mail.ru

Galina A. Mishakova

Center for Educational Development of the Samara City District, Samara, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9002-1188>, e-mail: galami@list.ru

An urgent problem of professional training of teaching staff is the formation of subjecthood of specialists and their willingness to form it among the younger generation. Monitoring of the formation of the stages of formation of subjecthood of teachers was carried out throughout 2022 and 2023 in the process of completing advanced training courses using the A.V. Kaptsov OSS-SV methodology. A total of 151 teachers participated in the study ($M = 44.17$; $Sd = 4.95$; 95.36% women). The studied educational workers are distinguished by the qualitative originality of the formation of the stages of the formation of subjecthood, namely: a high level of development of the “Motivated individual” stage and low indicators of the “Observer”, “Apprentice”, “Student”, “Critic”, “Master” and “Creator” stages. Respondents have developed motivation and lack of an instrumental basis for professional activity, difficulties in training and professional retraining. There is also a significant relationship between age and education with the level of formation of the stages of formation of subjecthood of teachers.

Keywords: *stages of the formation of subjecthood, levels of formation.*

Funding: *the reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), Project number 20-13-00234.*

For citation: Kaptsov A.V., Mishakova G.A. The Profile of Subjecthood of Teachers of Preschool and School Education Institutions. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 54–60. DOI:10.17759/bppe.2024210207 (In Russ.).

Введение

Продолжающаяся реформа системы образования предполагает модернизацию учебного процесса, внедрение новых образовательных стандартов и технологий, что требует изменения системы подготовки педагогических кадров. Согласно отчета Министерства просвещения, в 2022 году 193,5 тысячи сотрудников уволились, а текучесть кадров составила в среднем по стране 14% от общего числа работников, доля молодых специалистов в возрасте до 35 лет не превышает 23,3% в среднем по стране, нагрузка продолжает расти (в 2022 году на одного педагога приходилось 15,35 обучающихся) [2]. Рост социальной ответственности образовательной среды задает новые высокие профессиональные стандарты подготовки специалистов и бережного управления педагогическими кадрами.

В рамках экопсихологической модели становления субъектности участников образовательного процесса особое внимание уделяется вопросам психодидактических технологий. Организация образовательной среды, по мнению В.И. Панова [5; 13], Л.М. Митиной [7; 12], И.В. Плаксиной [11; 15], начинается с подготовки профессиональных педагогических кадров [12] на методическом [6] и личностном уровнях [3; 4]. Потребность в формировании субъектности у подрастающего поколения [8] напрямую связана с субъектными характеристиками воспитателей, педагогов и наставников [9].

Целью статьи является изучение профиля субъектности педагогов образовательных учреждений.

Объектом исследования является сформированность стадий становления субъектности (далее — ССС) педагогов.

Предметом — профиль субъектности педагогов учреждений дошкольного и школьного образования.

Под профилем субъектности мы понимаем сформированность ССС отдельно взятого педагога. Экопсихологическая модель В.И. Панова [10; 14] позволяет анализировать содержательные и психодинамические характеристики субъектности [12, с. 15].

Методика исследования

Исследование стадий становления субъектности педагогов проводилось с помощью методики ОСС-СВ А.В. Капцова [3; 8], которая представляет собой набор из 10 учебных кейсов, связанных с регулярностью определенных видов учебной деятельности и выраженностью ССС.

Всего в исследовании приняли участие 151 педагог ($M = 44,17$; $Sd = 4,95$; 95,36% женщины). Мониторинг проводился в процессе прохождения курсов повышения квалификации (далее — курс 1 и курс 2) на базе МБОУ ОДПО «Центр развития образования» г. о. Самара на протяжении двух лет с сентября 2022 г. по декабрь 2023 г.

В качестве методов математической статистики использовались кластерный анализ и коэффициент ранговой корреляции Кендалла в программе STATISTICA 10.0.

Обсуждение результатов

Высокий уровень сформированности стадии «Мотивированный индивид» отмечается у 45% опрошенных, их характеризует развитая способность к целеполаганию, заинтересованность в результатах деятельности; возможность целенаправленной мотивации других участников образовательной среды (табл. 1).

Табл. 1. Выраженность стадий становления субъектности педагогов (в %)

Стадии становления субъектности	Низкий уровень	Высокий уровень
«Мотивированный индивид» (Мо)	21,9	45
«Наблюдатель» (Н)	39,1	36,4
«Подмастерье» (П)	72,2	4,6
«Ученик» (У)	62,3	13,9
«Критик» (К)	80,1	2
«Мастер» (М)	47	26,5
«Творец» (Т)	49	31,1

Доминирование низкого уровня отмечается по остальным стадиям становления субъектности: от 39,1% педагогов на стадии «Наблюдатель» до 80,1% на стадии «Критик». Недостаточная сформированность когнитивного, коммуникативного, регуляторного и личностного уровней уни-

версальных учебных действий определяет ограниченные возможности и ситуативность перцептивной, репродуктивной, учебной, внутренней/внешней регуляторной и мотивационной активности (табл. 1).

Далее испытуемые были разделены на группы с помощью кластерного анализ по типу выраженности стадий субъектности (низкие, средние и высокие показатели) в каждой из двух групп обучающихся (табл. 2).

Табл. 2. Показатели взаимосвязи выраженности стадий становления субъектности педагогов с уровнем образования и возраста (коэффициент корреляции Кендалла τ при $p < 0,05$)

Взаимосвязи	1 курс		2 курс				
	Мо	П	Мо	Н	П	М	Т
Низкий уровень и образование	-0,35		-0,39	-0,29		-0,28	-0,27
Средний уровень и возраст		0,54			0,35		
Высокий уровень и образование	-0,27				-0,46		
Высокий уровень и возраст			-0,66			-0,43	

Примечание: Мо — «Мотивированный индивид»; П — «Подмастерье»; Н — «Наблюдатель»; М — «Мастер»; Т — «Творец».

У педагогов курса 1 отмечается взаимосвязь среднего профессионального образования с низкой мотивацией и личностной активностью, а также возраста и способности к обучению. Чем моложе специалист, тем легче у него формируется когнитивный уровень УУД.

У педагогов курса 2 со средним профессиональным образованием отмечаются недостаточно развитые когнитивные, регуляторные, личностные уровни УУД, а также низкая поисковая, перцептивная, внутренняя регуляторная и мотивационная активность. Более молодые испытуемые и педагоги с высшим образованием легче овладевают когнитивным уровнем УУД и репродуктивной активностью. Однако недостаточный опыт профессиональной деятельности респондентов связан с низким уровнем поисковой и внутренней регуляторной активности, дефицитом личностного и регуляторного уровней УУД.

Педагогическая культура и мастерство педагогических работников напрямую зависят от качества, системности профессиональной подготовки.

Выводы

1. У педагогов отмечается качественное своеобразие сформированности стадий становления субъектности, а именно: на высоком уровне развита стадия «Мотивированный индивид», на низком — «Наблюдатель», «Подмастерье», «Ученик», «Критик», «Мастер» и «Творец».
2. У респондентов отмечается развитая мотивация и дефицит инструментальной основы профессиональной деятельности, трудности обучения и профессиональной переподготовки.
3. Существует взаимосвязь возраста и образования с уровнем сформированности стадий становления субъектности педагогов.

Литература

1. Бердникова Д.В., Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э. Модель профессиональной активности педагога // Наука — образование — профессия: системный личностно-развивающий подход / Под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Перо, 2019. С. 423–426.

2. Итоговый отчет о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2022 год [Электронный ресурс] // Минпросвещения России. Официальный интернет-ресурс. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/56decef4e9e650498b08b6ecf3994389/download/6313/> (дата обращения 24.01.2024).
3. Капцов А.В., Мишакова Г.А. Сформированность стадий становления субъектности и их взаимосвязь с типами межличностных отношений руководителей образовательных учреждений [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 139–147. doi:10.51944/20738528_2023_2_139
4. Капцов А.В., Мишакова Г.А., Некрасова Е.В. Профиль субъектности современного педагога в рамках эконсихологической парадигмы и его взаимосвязь с типами межличностных отношений в образовательной среде [Электронный ресурс] // Вестник Российского Фонда Фундаментальных Исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2023. №3 (114). С. 130–140. doi:10.22204/2587-8956-2023-114-03-130-140
5. Капцов А.В., Панов В.И. Развитие способности как стадии становления субъектности (в контексте принципа фрактальности) [Электронный ресурс] // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная, П.А. Сабадош. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2020. С. 52–61. doi:10.38098/proc.2020.59.34. 001
6. Митина Л.М. Психология профессионально-карьерного развития личности. М.: Психологический институт РАО; СПб: Нестор-История, 2019. 400 с.
7. Митина Л.М. Система «Наука — образование — профессия» как стратегический ресурс и инновационная реализация развития человеческого капитала в обществе XXI века // Наука — образование — профессия: системный личностно-развивающий подход / Под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Перо, 2019. С. 5–12.
8. Мишакова Г.А. Взаимосвязи связности стадий становления субъектности педагога с типом межличностных отношений в образовательной среде // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2023. № 1 (33). С. 85–100.
9. Мишакова Г.А. Возможности и перспективы диагностики стадий становления субъектности в рамках эконсихологической парадигмы // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2022. № 1 (31). С. 90–104.
10. Панов В.И. Эконсихология: Парадигмальный поиск. М.: ПИ РАО; СПб: Нестор-История, 2014. 304 с.
11. Плаксина И.В. Онтологическая модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2018. № 10. С. 69–74.
12. Становление субъектности учащегося и педагога: Коллективная монография / Под ред. В.И. Панова. М.: Психологический институт РАО; СПб: Нестор-История, 2018. 304 с.
13. Становление субъектности: от эконсихологической модели к психодидактическим технологиям: Коллективная монография / Под ред. В.И. Панова. М.: Психологический институт РАО; СПб: Нестор-История, 2022. 399 с.
14. Panov V., Plaksina I. Didactic and Psychodidactic Features of Forming Universal Learning Action Subject // Proceedings of the 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017). Moscow: AtlantisPress, 2017. Vol. 124. P. 546–550. doi:10.2991/icadce-17.2017.129
15. Panov V.I., Plaksina I.V. The peculiarities of the agency of schoolchildren of 7-8 and 8-10 classes // International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018) “The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences”. Moscow: Future Academy, 2018. P. 533–541. doi:10.15405/epsbs.2018.11.02.59

References

1. Berdnikova D.V., Pecherikina A.A., Symaniuk E.E. Model' professional'noi aktivnosti pedagoga [Model of professional activity of the teacher]. In Mitina L.M. (Ed.). *Nauka — obrazovanie — professiya: sistemnyi lichnostno-razvivayushchii podkhod*. Moscow: Pero, 2019, pp. 423–426. (In Russ.).

2. Itogovyi otchet o rezul'tatakh analiza sostoyaniya i perspektiv razvitiya sistemy obrazovaniya za 2022 god [Elektronnyi resurs]. *Minprosveshcheniya Rossii. Ofitsial'nyi internet-resurs*. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/56decef4e9e650498b08b6ecf3994389/download/6313/> (Accessed 24.01.2024). (In Russ.).
3. Kaptsov A.V., Mishakova G.A. Sformirovannost' stadii stanovleniya sub"ektnosti i ikh vzaimosvyaz' s tipami mezhlchnostnykh otnoshenii rukovoditelei obrazovatel'nykh uchrezhdenii [Formation of the Stages of Establishment of Subjecthood and Their Relationship with the Types of Interpersonal Relations of Heads of Educational Institutions] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = The World of Psychology*, 2023, no. 2 (113), pp. 139–147. doi:10.51944/20738528_2023_2_139 (In Russ.).
4. Kaptsov A.V., Mishakova G.A., Nekrasova E.V. Profil' sub"ektnosti sovremennogo pedagoga v ramkakh ekopsikhologicheskoi paradigmy i ego vzaimosvyaz' s tipami mezhlchnostnykh otnoshenii v obrazovatel'noi srede [Contemporary Teacher Agency Within the Ecopsychological Paradigm and Its Relationship with Interpersonal Interactions in the Classroom] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Rossiiskogo Fonda Fundamental'nykh Issledovaniy. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki = Russian Foundation for Basic Research Journal. Humanities and Social Sciences*, 2023, no. №3 (114), pp. 130–140. doi:10.22204/2587-8956-2023-114-03-130-140 (In Russ.).
5. Kaptsov A.V., Panov V.I. Razvitie sposobnosti kak stadii stanovleniya sub"ektnosti (v kontekste printsipa fraktal'nosti) [The development of ability as a stage in the formation of agency (in the context of the principle of fractality)] [Elektronnyi resurs]. In Zhuravlev A.L., Kholodnaya M.A., Sabadosh P.A. (Eds.). *Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nykh peremen*. Moscow: Izdatel'stvo "Institut psikhologii RAN", 2020, pp. 52–61. doi:10.38098/proc.2020.59.34.001 (In Russ.).
6. Mitina L.M. Psikhologiya professional'no-kar'ernogo razvitiya lichnosti. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO Publ.; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2019. 400 p. (In Russ.).
7. Mitina L.M. Sistema "Nauka — obrazovanie — professiya" kak strategicheskii resurs i innovatsionnaya realizatsiya razvitiya chelovecheskogo kapitala v obshchestve XXI veka [System "Science–Education–Profession" as a strategic resource and innovative realization of the development of human capital in the company of the XXI century] In Mitina L.M. (Ed.). *Nauka — obrazovanie — professiya: sistemnyi lichnostno-razvivayushchii podkhod*. Moscow: Pero, 2019, pp. 5–12. (In Russ.).
8. Mishakova G.A. Vzaimosvyazi svyaznosti stadii stanovleniya sub"ektnosti pedagoga s tipom mezhlchnostnykh otnoshenii v obrazovatel'noi srede [The coherence of the stages of the formation of the subjecthood of the teacher with the type of interpersonal relations in the educational environment]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya "Psikhologiya" = The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2023, no. 1 (33), pp. 85–100. (In Russ.).
9. Mishakova G.A. Vozmozhnosti i perspektivy diagnostiki stadii stanovleniya sub"ektnosti v ramkakh ekopsikhologicheskoi paradigmy [Possibilities and prospects of diagnostics of stages of formation of subjectivity within the framework of the psychological paradigm]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya "Psikhologiya" = The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2022, no. 1 (31), pp. 90–104. (In Russ.).
10. Panov V.I. Ekopsikhologiya: Paradigmal'nyi poisk. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO Publ.; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014. 304 p. (In Russ.).
11. Plaksina I.V. Ontologicheskaya model' stanovleniya sub"ekta innovatsionnoi pedagogicheskoi deyatel'nosti [Ontological model of formation of innovational pedagogical activity subject]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya "Gumanitarnye nauki" = Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. A series of "Humanities"*, 2018, no. 10, pp. 69–74. (In Russ.).
12. Panov V.I. (Ed.). Stanovlenie sub"ektnosti uchashchegosya i pedagoga: Kollektivnaya monografiya. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO Publ.; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. 304 p. (In Russ.).
13. Panov V.I. (Ed.). Stanovlenie sub"ektnosti: ot ekopsikhologicheskoi modeli k psikhodidakticheskim tekhnologiyam: Kollektivnaya monografiya. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO Publ.; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2022. 399 p. (In Russ.).

14. Panov V., Plaksina I. Didactic and Psychodidactic Features of Forming Universal Learning Action Subject. *Proceedings of the 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017)*. Moscow: AtlantisPress, 2017. Vol. 124, pp. 546–550. doi:10.2991/icadce-17.2017.129
15. Panov V.I., Plaksina I.V. The peculiarities of the agency of schoolchildren of 7-8 and 8-10 classes. *International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018) "The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences"*. Moscow: Future Academy, 2018, pp. 533–541. doi:10.15405/epsbs.2018.11.02.59

Информация об авторах

Капцов Александр Васильевич

доктор психологических наук, доцент, профессор, кафедра педагогической и прикладной психологии, Самарский филиал, Московский городской педагогический университет (СФ МГПУ), г. Самара, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>, e-mail: avkaptsov@mail.ru

Мишакова Галина Александровна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра развития кадровых ресурсов в образовательных организациях, Центр развития образования городского округа Самара (МБОУ ОДПО ЦРО), г. Самара, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9002-1188>, e-mail: galami@list.ru

Information about the authors

Alexander V. Kaptsov

Doctor of Psychology, Docent, Professor, Department of Pedagogical and Applied Psychology, Samara Branch, Moscow City Pedagogical University, Samara, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>, e-mail: avkaptsov@mail.ru

Galina A. Mishakova

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Human Resources Development in the Educational Institutions, Center for Educational Development of the Samara City District, Samara, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9002-1188>, e-mail: galami@list.ru

Получена 08.04.2024

Received 08.04.2024

Принята в печать 04.05.2024

Accepted 04.05.2024

Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System

Роль психолого-педагогических инструментов в развитии продуктивного и репродуктивного мышления младших школьников

Лукьянова И.Н.

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8222-8314>, e-mail: ira.luk.2012@mail.ru

Степанов С.Ю.

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5575-8906>, e-mail: parusnik1@ya.ru

В статье рассматривается вопрос рациональности обогащения образовательного процесса предметно-творческими задачами, направленными на развитие не только репродуктивного, но и продуктивного мышления младших школьников. На основе экспериментального исследования продемонстрирована возможность развития параметров репродуктивности и продуктивности мышления младших школьников, первоклассников и четвероклассников, посредством целесообразного использования соответствующих психолого-педагогических инструментов. Выборку исследования составили 56 первоклассников и 64 четвероклассника. Предметно-творческие задачи, разработанные в рамках экспериментального исследования, систематически вводились в образовательный процесс экспериментальной группы первоклассников и четвероклассников. Для обработки и анализа данных были использованы модифицированные батареи тестов Дж. Гилфорда и Е. Торренса, адаптированные Е.Е. Туник, статистический анализ параметров продуктивности и репродуктивности при решении предметно-творческой задачи.

Ключевые слова: младшие школьники, продуктивное мышление, репродуктивное мышление, предметно-творческие задачи, рефлексия.

Для цитаты: Лукьянова И.Н., Степанов С.Ю. Роль психолого-педагогических инструментов в развитии продуктивного и репродуктивного мышления младших школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 61–68. DOI:10.17759/bppe.2024210208

The Role of Psychological and Pedagogical Tools in the Development of Productive and Reproductive Thinking of Primary Schoolchildren

Irina N. Lukyanova

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8222-8314>, e-mail: ira.luk.2012@mail.ru

Sergey Yu. Stepanov

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5575-8906>, e-mail: parusnik1@ya.ru

The article examines the issue of the rationality of enriching the educational process with subject-specific and creative tasks aimed at developing not only reproductive, but also productive thinking of primary schoolchildren. Based on an experimental study, the possibility of developing the parameters of reproduction and productivity of thinking of primary schoolchildren: first- and fourth-graders, through the appropriate use of appropriate psychological and pedagogical tools, was demonstrated. The study sample consisted of 56 first-graders and 64 fourth-graders. Subject-based creative tasks developed as part of the experimental study were systematically introduced into the educational process of the experimental group of first- and fourth-graders. For data processing and analysis, modified batteries of tests by J. Gilford and E. Torrens, adapted by E.E. Tunik, statistical analysis of productivity and reproductive parameters when solving a subject-creative problem.

Keywords: *primary schoolchildren, productive thinking, reproductive thinking, subject-creative tasks, reflection.*

For citation: Lukyanova I.N., Stepanov S.Yu. The Profile of Subjecthood of Teachers of Preschool and School Education Institutions. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 61–68. DOI:10.17759/bppe.2024210208 (In Russ.).

Введение

В современном информационном мире объем информации и знаний интенсивно растет. Непрерывное освоение новых знаний и умений становится нормой для специалиста, желающего обеспечить свою конкурентоспособность. Активное освоение навыков восприятия и обработки информации происходит в школьный период. Современные тенденции диктуют необходимость всестороннего обогащения образовательной среды, в первую очередь, эффективными методами обучения. Репродуктивные способы освоения знаний и навыков теряют свою эффективность. Большое значение приобретают продуктивные методы обучения, направленные на проявление гибкости и творческого подхода учащихся. Востребованы новые педагогические технологии, способные подготовить ребенка к информационному обществу, вооружить обучающихся способами, приемами и действиями для решения широкого круга задач и обеспечения полноценного суще-

ствования в современном обществе. Наряду с этим не менее важную роль приобретает насыщение школьных учебников необходимым образовательным контентом, отличным от типовых заданий в учебниках, направленных на воспроизведение учебного опыта.

Замысел нашего исследования заключался в обогащении учебного процесса сотворческими технологиями обучения и наполнении содержания образовательного процесса креативным контентом, направленным на развитие не только репродуктивного, но и продуктивного мышления.

В последние десятилетия наиболее значимым «механизмом» творческого мышления была признана рефлексия. Рефлексия выступает одним из важнейших принципов развертывания деятельности путем самоанализа, критического оценивания, творческого переосмысления и переработки стереотипов своего и чужого опыта [3; 5; 8]. Данные разработки стали теоретико-экспериментальной и методологической основой для нашего психолого-педагогического исследования (Я.А. Пономарев, Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, В.К. Зарецкий, Ю.В. Громыко и др.) [4; 7]. Наравне с отечественными существует множество зарубежных работ, посвященных не только взаимообусловленности рефлексии и творчества [10; 13; 15], но и взаимосвязи учебных достижений с продуктивным мышлением [9; 11; 12; 14].

Целью данного исследования является представление результатов влияния предметно-творческих задач на взаимообусловленное развитие продуктивного и репродуктивного мышления младших школьников при соблюдении соответствующих психолого-педагогических рекомендаций в методологии педагогики сотворчества.

Методы

Предметно-творческие задачи для экспериментального исследования младших школьников были целенаправленно разработаны для уроков по окружающему миру и математике. Спецификой этих заданий стало включение содержания, стимулирующего не только развитие и актуализацию репродуктивных, но и творческих механизмов мыслительной деятельности учащихся, в отличие от традиционных заданий, используемых в образовательном процессе узко для проверки и закрепления приобретенных знаний, умений, навыков [1; 2].

В выборку вошли обучающиеся младших классов: 64 ученика из двух 4-х классов, по 32 ученика в каждой группе, экспериментальной и контрольной; и 56 учеников из двух 1-х классов: 27 учеников составили контрольную группу и 29 — экспериментальную.

На «входном» этапе осуществлялось измерение начального уровня развития репродуктивного и продуктивного мышления у всех групп на материале авторских предметно-творческих задач и модифицированных батарей тестов Дж. Гилфорда и Е. Торренса, адаптированных Е.Е. Тунник [7].

«Развивающий» этап длился на протяжении всего учебного года. В образовательный процесс экспериментальной группы на регулярной основе включались предметно-творческие задачи. Был подготовлен отдельный сборник задач с соответствующими психолого-педагогическими рекомендациями.

Для решения задачи в границах предметной области предполагался единый верный ответ, который оценивался по балльной шкале от 0 до 3 баллов. Данный этап оценивался показателем репродуктивности (R).

На этапе выполнения творческих мыслительных усилий по выдвижению идей и их критическому оцениванию, т. е. наряду с креативными действиями, — подразумевалось и самооценивание, переосмысление собственной деятельности при выдвижении идей. Данный этап оценивался показателями продуктивности: дивергентность (D), критичность (C), адекватность (A), оригинальность (O), общая продуктивность (TM) [2].

На «итоговом» этапе проводилось контрольное измерение параметров продуктивного и репродуктивного мышления, а также сопоставление результатов входного этапа с результатами итогового.

Результаты

Данные, полученные при сравнительном анализе показателей мышления первоклассников и четвероклассников у экспериментальных и контрольных групп на входном и итоговом этапе, представим укрупненно (для обобщения полученных результатов). Отдельно рассмотрим данные по первым классам (рис. 1) и по четвертым (рис. 2). Продемонстрируем анализ по трем направлениям, которые будут представлены в виде графика — для наглядности сходств и различий в показателях экспериментальных и контрольных групп:

- вербальная и образная креативность на базе модифицированных батарей тестов Дж. Гилфлорда и Е. Торренса, адаптированных Е.Е. Туник, на констатирующем и контрольном срезах исследования у экспериментальной и контрольной группы;
- показатель репродуктивности (R) и продуктивности при решении предметно-творческой задачи на констатирующем и контрольном срезах исследования у экспериментальной и контрольной группы;
- качество знаний на материале итогового контроля по математике на конец учебного года у экспериментальной и контрольной группы.

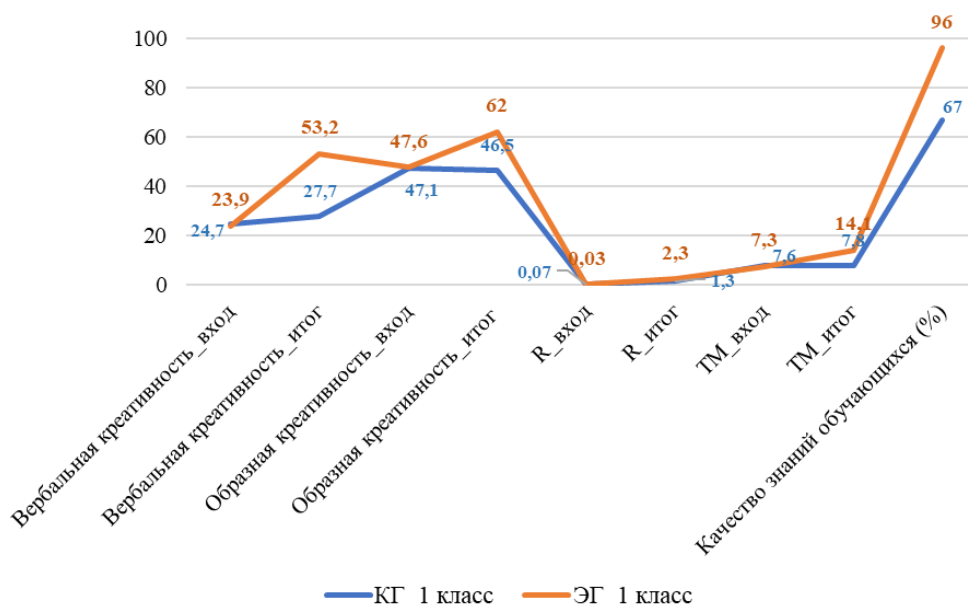


Рис. 1. Динамика данных контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группы обучающихся 1-го класса

Из приведенного выше графика видно, что в результате применения в образовательном процессе предметно-творческих задач в течение учебного года показатели вербальной креативности стали выше у экспериментальной группы, чем у контрольной, — на 92% у 1-го класса. Образная креативность тоже демонстрирует рост показателей: у экспериментальной группы 1-го класса выше, чем у контрольной, на 33,3%. Интегральная продуктивность на итоговом этапе у 1-го класса — на 80,8%. Показатель репродуктивности выше у экспериментального 1-го класса — на 76,9%. Качество знаний у экспериментальной группы 1-го класса выше на 29%. Важно отметить, что на входном этапе у обеих групп были получены статистически равные результаты.

Схожий анализ проведем на выборке учащихся 4-го класса.

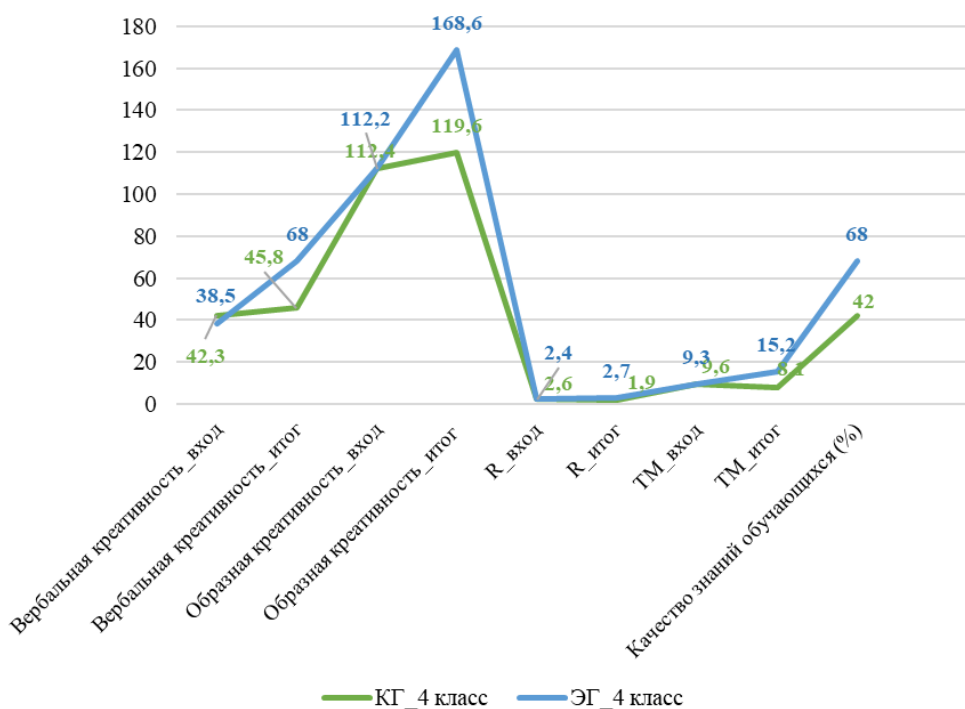


Рис. 2. Динамика данных контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группы обучающихся 4-го класса

Из представленных значений видно, что показатели вербальной креативности стали выше у экспериментальной группы, чем у контрольной, — на 48%. Образная креативность тоже демонстрирует рост показателей: у экспериментальной группы 4-го класса выше, чем у контрольной, на 41%. Интегральная продуктивность на итоговом этапе у 4-го экспериментального класса превышает значение результата контрольного класса на 87,7%. Показатель репродуктивности выше у экспериментального класса на 42,1%. Качество знаний у экспериментальной группы 4-го класса выше на 24%. При этом на входном этапе у обеих групп учащихся 4-го класса были получены статистически равные результаты.

Заключение

Полученные результаты подтвердили, что психолого-педагогические инструменты имеют важное значение для развития репродуктивного и продуктивного мышления младших школьников. Систематическое включение в образовательный процесс младших школьников предметно-творческих задач — с активизацией рефлексивных возможностей мышления на этапе критического оценивания собственных идей и мыслительных действий — приведет к развитию как репродуктивного, так и продуктивного мышления обучающихся. Полученные результаты демонстрируют положительное влияние и на успеваемость по дисциплине (учебному предмету), включенной в содержание предметно-творческой задачи. Таким образом можно говорить о значительном влиянии психолого-педагогических инструментов на развитие продуктивного и репродуктивного мышления.

Литература

1. Лукьянова И.Н., Степанов С.Ю. Взаимосвязь показателей продуктивного и репродуктивного мышления четвероклассников при решении предметно-творческих задач [Электронный ресурс] // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2023. Том 17. № 3. С. 162–188. doi:10.25688/2076-9121.2023.17.3.09

2. Лукьянова И.Н., Степанов С.Ю. Эмпирическое исследование продуктивного и репродуктивного мышления первоклассников [Электронный ресурс] // Живая психология. 2023. Том 10. № 6. С. 101–110. doi:10.58551/24136522_2023_10_6_101
3. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в развитии творческого мышления // Психологический журнал. 1986. Том 7. № 6. С. 158–159.
4. Семенов И.Н. Опыт изучения рефлексивности творческого мышления методом содержательно-смыслового анализа // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2014. № 5. С. 10–57.
5. Степанов С.Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики со-творчества [Электронный ресурс] // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 3 (3). С. 25–49. doi:10.48621/NUO.2021.3.3.002
6. Туник Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб: Питер, 2013. 320 с.
7. Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности: Монография / Оржековский П.А. [и др.]. М.: МПГУ, 2023. 240 с.
8. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Вопросы методологии. 1994. № 3/4. С. 76–121.
9. Akpur U. Critical, Reflective, Creative Thinking and Their Reflections on Academic Achievement // Thinking Skills and Creativity. 2020. Vol. 37. doi:10.1016/j.tsc.2020.100683
10. Deng X.P., Zhang X.K. Understanding the Relationship between Self-esteem and Creativity: A Meta-analysis // Advances in Psychological Science. 2011. Vol. 19(5). P. 645–651. doi:10.3724/SP.J.1042.2011.00645
11. Renzulli J.S., Reis S.M. The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people // APA handbook of giftedness and talent / Pfeiffer S.I., Shaunessy-Dedrick E., Foley-Nicpon M. (Eds.). American Psychological Association, 2018. P. 185–199. doi:10.1017/CBO9780511610455.015
12. Rosseel J., Anseel F. When Reflection Hinders Creative Problem-Solving: a Test of Alternative Reflection Strategies // Journal of Business and Psychology. 2022. Vol. 37. P. 429–441. doi:10.1007/s10869-021-09741-8
13. Sebastian J., Huang H. Examining the relationship of a survey-based measure of math creativity with math achievement: Cross-national evidence from PISA 2012 // International Journal of Educational Research. 2016. Vol. 80. P. 74–92. doi:10.1016/j.ijer.2016.08.010
14. Segundo Marcos R.I., López Fernández V., Daza González M.T., Phillips-Silver J. Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom // Thinking Skills and Creativity. 2020. Vol. 36. doi:10.1016/j.tsc.2020.100663
15. Wang Y., Wang L. Self-construal and creativity: The moderator effect of self-esteem // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 99. P. 184–189. doi:10.1016/j.paid.2016.04.086

References

1. Lukyanova I.N., Stepanov S.Yu. Vzaimosvyaz' pokazatelei produktivnogo i reproduktivnogo myshleniya chetveroklassnikov pri reshenii predmetno-tvorcheskikh zadach [Interrelation of indicators of productive and reproductive thinking of fourth-grade school students in solving subjectcreative tasks] [Elektronnyi resurs]. Vestnik MGPU. Seriya "Pedagogika i psikhologiya" = MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 2023. Vol. 17, no. 3, pp. 162–188. doi:10.25688/2076-9121.2023.17.3.09 (In Russ.).
2. Lukyanova I.N., Stepanov S.Yu. Empiricheskoe issledovanie produktivnogo i reproduktivnogo myshleniya pervoklassnikov [Empirical study of productive and reproductive thinking of first-grade children] [Elektronnyi resurs]. Zhivaya psikhologiya = Living Psychology, 2023. Vol. 10, no. 6, pp. 101–110. doi:10.58551/24136522_2023_10_6_101 (In Russ.).
3. Ponomarev Ya.A., Semenov I.N., Stepanov S.Yu. Refleksiya v razvitii tvorcheskogo myshleniya. Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal, 1986. Vol. 7, no. 6, pp. 158–159. (In Russ.).

4. Semenov I.N. Opyt izucheniya refleksivnosti tvorcheskogo myshleniya metodom soderzhatel'no-smyslovogo analiza [The experience of studying the reflexivity of creative thinking with content-semantic analysis]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya = Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 2014, no. 5, pp. 10–57. (In Russ.).
5. Stepanov S.Yu. Istoricheskie gorizonty refleksivno-gumanisticheskoi psikhologii i pedagogiki sotvorchestva [] [Elektronnyi resurs]. *Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF = Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF*, 2021, no. 3 (3), pp. 25–49. doi:10.48621/NUO.2021.3.3.002 (In Russ.).
6. Tunik E.E. Luchshie testy na kreativnost'. Diagnostika tvorcheskogo myshleniya. Saint Petersburg: Piter, 2013. 320 p. (In Russ.).
7. Orzhekovsky P.A. et al. Tsifrovizatsiya dinamiki razvitiya myshleniya shkol'nikov v uchebnoi deyatel'nosti: Monografiya. Moscow: MPGU Publ., 2023. 240 p. (In Russ.).
8. Shchedrovitsky G.P. Refleksiya v deyatel'nosti. *Voprosy metodologii = Voprosy Metodologii*, 1994, no. 3/4, pp. 76–121. (In Russ.).
9. Akpur U. Critical, Reflective, Creative Thinking and Their Reflections on Academic Achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 2020. Vol. 37. doi:10.1016/j.tsc.2020.100683
10. Deng X.P., Zhang X.K. Understanding the Relationship between Self-esteem and Creativity: A Meta-analysis. *Advances in Psychological Science*, 2011. Vol. 19, no. 5, pp. 645–651. doi:10.3724/SP.J.1042.2011.00645
11. Renzulli J.S., Reis S.M. The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, M. Foley-Nicpon (Eds.). *APA handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association, 2018, pp. 185–199. doi:10.1017/CBO9780511610455.015
12. Rosseel J., Anseel F. When Reflection Hinders Creative Problem-Solving: a Test of Alternative Reflection Strategies. *Journal of Business and Psychology*, 2022. Vol. 37. P. 429–441. doi:10.1007/s10869-021-09741-8
13. Sebastian J., Huang H. Examining the relationship of a survey-based measure of math creativity with math achievement: Cross-national evidence from PISA 2012. *International Journal of Educational Research*, 2016. Vol. 80, pp. 74–92. doi:10.1016/j.ijer.2016.08.010
14. Segundo Marcos R.I., López Fernández V., Daza González M.T., Phillips-Silver J. Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 2020. Vol. 36. doi:10.1016/j.tsc.2020.100663
15. Wang Y., Wang L. Self-construal and creativity: The moderator effect of self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 2016. Vol. 99, pp. 184–189. doi:10.1016/j.paid.2016.04.086

Информация об авторах

Лукьянова Ирина Николаевна

аспирант, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8222-8314>, e-mail: ira.luk.2012@mail.ru

Степанов Сергей Юрьевич

доктор психологических наук, профессор, профессор, департамент психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5575-8906>, e-mail: parusnik1@ya.ru

Information about the authors

Irina N. Lukyanova

Postgraduate Student, Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8222-8314>, e-mail: ira.luk.2012@mail.ru

Sergey Yu. Stepanov

Doctor of Psychology, Professor, Professor, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5575-8906>, e-mail: parusnik1@ya.ru

Получена 01.04.2024

Received 01.04.2024

Принята в печать 16.04.2024

Accepted 16.04.2024

Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Психологические ресурсы и информационно-технологические средства учителя по вовлечению учащихся в учебный процесс

Митин Г.В.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: mitingv76@gmail.com

Анисимова О.А.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2500-4783>, e-mail: anisimov-am@mail.ru

Возрастающий интерес образовательного сообщества к феномену «вовлечения» — прямое свидетельство актуальности подхода, ориентированного на ученика. Современный образовательный процесс представляется не воздействием активного учителя на пассивного ученика, а активным сотворчеством учителя и ученика. Уровень же вовлеченности — индикатор степени активности обучающегося. Встает вопрос: какими психологическими ресурсами и средствами учитель может достичь глубокой вовлеченности учащихся в учебный процесс. Цель: выявить психологические ресурсы и информационно-технологические средства учителя и показатели вовлеченности учащихся в учебный процесс. Выявлено, что большинству учащихся (более 70%) характерны низкий уровень вовлеченности, инертность, пассивность, отчужденность, бездействие, которые формируются и закрепляются в результате постоянных школьных неудач. Выявлены психологические условия и факторы, способствующие и препятствующие актуализации комплекса «вовлеченность и вовлечение» как ресурса личностного и профессионального развития педагогов и учащихся. Разработанные программы, тренинги, интегрированные в учебный процесс школы, дали положительный результат и рекомендованы к применению в школах.

Ключевые слова: *психологические ресурсы, информационно-технологические средства, вовлечение, учебный процесс, учитель, ученик.*

Финансирование: *работа выполнена в соответствии с научной темой Государственного задания Минобрнауки РФ «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE-2024-0017).*

Для цитаты: Митин Г.В., Анисимова О.А. Психологические ресурсы и информационно-технологические средства учителя по вовлечению учащихся в учебный процесс [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 69–77. DOI:10.17759/bppe.2024210209

Psychological Resources and Information Technology Facilities of a Teacher to Involve Students in the Educational Process

Georgy V. Mitin

Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: mitingv76@gmail.com

Oksana A. Anisimova

Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2500-4783>, e-mail: anisimov-am@mail.ru

The growing interest of the educational community in the phenomenon of “involvement” is a direct evidence of the relevance of the student — centered approach. The modern educational process is represented not by a passive student, but by the active co — creation of a teacher and a student, and the level of involvement is an indicator of the degree of activity of the student. The question arises: with what psychological resources and means can a teacher achieve deep involvement of students in the educational process. Objective: to identify psychological resources and information technology facilities of the teacher and indicators of students’ involvement in the educational process. It was revealed that the majority of students (more than 70%) characterized by a low level of engagement, inertia, passivity, alienation, inaction, which are formed and consolidated as a result of constant school failures. The psychological conditions and factors contributing to and hindering the actualization of the complex “engagement and involvement” as a resource for personal and professional development of teachers and students are identified. The developed programs and trainings integrated into the educational process of the school have given a positive result and are recommended for use in schools.

Keywords: *psychological resources, information technology resources, involvement, educational process, teacher, student.*

Funding: *the work was carried out in accordance with the scientific theme of the State assignment of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation “Resource-predictive determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of continuing education: psychological foundations, technologies, efficiency factors” (FNRE-2024-0017).*

For citation: Mitin G.V., Anisimova O.A. Psychological Resources and Information Technology Facilities of a Teacher to Involve Students in the Educational Process. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 69–77. DOI:10.17759/bppe.2024210209 (In Russ.).

Введение

Какой бы учебный план учитель ни создал, его результат будет зависеть не только от него, но и от тех, кто учится, — от учеников. Будут ли они сконцентрированы на учебном материале, смогут ли максимально эффективно принимать участие в занятиях, выделять на обучение достаточно времени, выполнять самостоятельные задания, применять новые знания — все это зависит от того, насколько учащиеся готовы вкладывать свою энергию и силы в процесс обучения. Это и определяется их вовлеченностью, которая превращает их в соавторов образовательного процесса.

Термин «вовлеченность» все чаще употребляется профессионалами в сфере обучения и развития, также теснее связывается с положительными изменениями в образовательном опыте учителей и учеников.

В научных работах существуют разнообразные подходы, концепции и технологии, трактующие данный термин. Вовлеченность понимается как:

- «вовлеченность — невовлеченность» личности в деятельность — Дж. Хартет, Ф. Шмидт, Т. Хейс [9];
- «психологическое присутствие» описывает В. Кан [10];
- «вовлеченность — выгорание» как антитезы указывают К. Маслач, М. Лейтер [12];
- когнитивный, эмоциональный и поведенческий конструкт, по А. Сакс [13];
- эмоционально-позитивное состояние (активность, подъем настроения, энергичность), связанное с деятельностью субъекта, полагают В. Шауфели, А. Баккер [14];
- внешний компонент мотивации, по М. Ванг [16];
- конструкт саморегуляции, как указывает К. Стефанссон [15];
- концептуализация феномена через поведенческий, психологический, социокультурный и холистический подход, по Э. Ках [11].

Интерес к теме вовлеченности в отечественной науке в последнее десятилетие значительно возрос. Этот феномен рассматривали как:

- ресурс в образовательной среде — Е.В. Павлова, О.М. Краснорядцева, А.В. Лейфа и др. [2];
- удовлетворение социально-образовательных потребностей — Н.А. Биктимирова [1];
- процесс саморегуляции учебной деятельности — Т.Г. Фомина [7];
- активное устойчиво-направленное участие обучающихся — И.И. Фролова [8];
- показатели: инициативность, любознательность, предприимчивость, увлечение, энтузиазм, оптимизм, душевный подъем, поглощенность — В.А. Дегтярев, Т.В. Башлыков [3].

Психологический анализ исследований ученых показал, что их результаты трудносопоставимы: использование различных терминов, методов и методик, концептуальных оснований, выбор испытуемых (школьники, студенты и др.). Среди большинства исследований практически отсутствуют работы, изучающие «вовлеченность — вовлечение» учителей. В концепции ресурсно-прогностической детерминации личностного и профессионального развития субъектов образования Л.М. Митиной [5] впервые теоретически обосновано, что основная функция ресурсности комплекса «вовлеченность — вовлечение — вовлеченность» связана не с развитием отдельных ее компонентов, а со степенью организованности ее структурно-функциональной системы: вовлеченность педагога — эмоционально-ценностное вовлечение — вовлеченность учащихся. Данное концептуальное положение требует расширения эмпирического пространства исследования.

Методы: наблюдение, опрос и тестирование.

Для учителей: самоактуализационный тест (САТ), методика вовлеченности в деятельность UWES-17 (У. Шауфели, А. Баккер, модиф.); диагностика профессиональных позиций, отношение педагога к детям, стиль общения (Р.В. Овчарова), методика изучения ценностных ориентаций (М. Рокич), методика уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко), опросник совладания со стрессом (COPE) (К. Карвер, мод. Е.И. Рассказовой), опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус).

Для учащихся: методика вовлеченности в деятельность UWES-17 (У. Шауфели, А. Баккер, модиф.), шкала тревожности Ч.Д. Спилбергера — Ю.Л. Ханина, методика А. Басса — А. Дарки (модиф. А.К. Осницкого).

Результаты исследования

Исследование проходило в два этапа.

Задача первого этапа состояла в изучении психологических ресурсов учителя и показателей вовлеченности учащихся в учебный процесс. Выборку составили учителя школ ($n = 34$), учащиеся старших классов ($n = 118$).

На данном этапе было проведено описание и сравнение личностных характеристик педагогов, входящих в модель профессионального развития (группа с высокими показателями) и в модель адаптивного функционирования (группы со средними и низкими показателями). Учителя развивающей модели (22,9%) отличаются выраженной вовлеченностью (24,8%) в профессию, способностью вовлекать учащихся в учебную деятельность и полисубъектную общность (удовлетворенность жизнью, демократический стиль общения, терминальные ценности, не сформирован синдром эмоционального выгорания, высокая стрессоустойчивость, принятие ответственности, энтузиазм, энергичность, поглощенность в деятельность), в отличие от учителей модели адаптивного функционирования (77,1%) с низкими показателями «вовлеченность-вовлечение» (75,2%) (авторитарный стиль общения, развиты инструментальные ценности, сформирован синдром эмоционального выгорания, низкая стрессоустойчивость, поиск социальной поддержки).

Результаты диагностического обследования учащихся представлены в табл. 1. Для большинства учащихся (более 70%) характерны признаки невовлеченности, психологической отчужденности, пассивности в процессе обучения, нежелания прикладывать усилия, формирование и закрепление которых происходят в результате постоянных школьных неудач — чему способствуют профессиональные деформации педагогов, обусловленные эмоциональным выгоранием, низким уровнем стрессоустойчивости, избеганием проблем и барьерами на пути вовлечения.

Табл. 1. Результаты исследования степени вовлеченности/невовлеченности учащихся в деятельность

Цель	Результаты	
Определение степени вовлеченности в деятельность	Энергичность в отношениях	16,24%
	Преданность	17,31%
	Погруженность (поглощенность) деятельностью	21,76%
	Общая вовлеченность	34,21%
Выявление уровня личностной и ситуативной тревожности учащихся (ср. гр.)	Ситуативная тревожность	48,8 (высокий)
	Личностная тревожность	44,6 (высокий)
Поведенческие проявления психологической отчужденности (ср.)	Физическая агрессия	70,05 (повышенный)
	Вербальная агрессия	80,00 (высокий)
	Косвенная агрессия	72,81 (очень высокий)
	Негативизм	80,78 (высокий)
	Раздражение	64,37 (высокий)
	Подозрительность	60,46 (высокий)
	Обида	70,65 (очень высокий)
Чувство вины	76,97 (высокий)	

	Агрессивность	65 (повышенный)
	Враждебность	68 (высокий)
	Аутоагрессивное	6,45 (отсутствует); 80,66 (ситуативная предрасположенность); 12,89 (сформирована поведенческая модель)
	Социальное поведение (замкнутость, изолированность)	45,16 (низкие значения)
	Зависимость от группы	9,67 (высокие значения)
Степень выраженности пассивности и нежелание прикладывать усилия	Уровень	средний — 50%; высокий — 28%; низкий — 22%

Важной частью стало определение характера влияния показателей профессиональных деформаций учителей на личностные качества учащихся, обуславливающего проявление низкого уровня вовлеченности, пассивность, отчужденность, нежелание прикладывать усилия, формирование и закрепление которых происходят в результате постоянных школьных неудач.

С помощью множественного регрессионного анализа данных (МРА) Г.В. Митиным, Л.М. Митиной, Ю.И. Востоковой [4] были получены результаты, свидетельствующие о статистически значимом повышении значений факторов беспомощности учащихся при возрастании показателей профессиональных деформаций учителей и барьеров на пути вовлечения. Таким образом, высокий уровень эмоционально-ценностного вовлечения педагогов характерен лишь для учителей модели профессионального развития, которые составляют всего 22,9% от общего количества выборки, что делает необходимым условием проведение формирующего этапа исследования.

Второй этап исследования (формирующий эксперимент) был направлен на разработку и апробацию технологии актуализации психологических и информационно-технологических ресурсов и средств учителя по вовлечению учащихся в учебный процесс.

Применялась технология конструктивного изменения поведения (Митина, 2023), которая включает: четыре стадии изменения поведения (подготовка, осознание, переоценка, действие); процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия)); комплекс методов воздействия (традиционные и активные).

Авторская модификация технологии заключалась в новом (ином) психотехническом содержании, применяемом на каждой стадии (Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова [6]; Г.В. Митин, Л.М. Митина, Ю.А. Востокова [4]).

Стадия подготовки — ознакомление с новыми темами и инновационными средствами преодоления массовых негативных явлений среди детей и молодежи как антитезой вовлеченности в деятельность и общение. Определение типов участников и выбор средств воздействия на них.

I тип — «невовлеченный — психологически отчужденный», не заинтересован, не считает, что данные занятия ему нужны.

II тип — инициативно-пассивный, без желания прикладывать усилия, без эмоциональной вовлеченности, вовлечен ситуативно, начинает задумываться над проблемами, взвешивает все «за» и «против», анализирует изменения в своем поведении.

III тип — вовлечен активно, испытывает эмоциональный комфорт и удовлетворенность, не ощущает барьеров при общении, хочет овладеть новыми навыками в противоположность состоянию отчуждения от академического пространства.

В каждую группу входили учителя с разными выделенными типами вовлеченности с целью усиления психологических и информационно-технологических ресурсов и средств учителей по вовлечению учащихся в учебный процесс.

Стадия осознания — кооперативные методы обучения (СТАД, дискуссия, Jigsaw). На занятиях учителя разбирали темы: «Мысленные установки», «Час без отвлечений», «Барьеры и препятствия»; цикл занятий «Чтобы повысить вовлеченность, нужно...», направленный на актуализацию имеющегося и освоение нового опыта решения профессиональных задач у педагогов, а также на развитие психологических ресурсов и информационно-технологических средств по вовлечению учащихся в учебный процесс.

Проводился научно-практический семинар «Барьеры на пути вовлечения». Темы: «Недостаток концентрации», «Негативный опыт академической среды», «Мысленные установки».

Стадия переоценки — социально-психологический тренинг с элементами деловой игры на развитие у педагогов психологических ресурсов и информационно-технологических средств по вовлечению учащихся в учебный процесс. Цикл занятий: «Обучение через опыт и вызов».

Стадия действия — использовались игровые методы, в процессе которых новый опыт связывался с имеющимся, организовывалось общение и дискуссии (адаптивное обучение, геймификация, видеоконтент, микрообучение, чат-бот), стимулирование состоятельности, предоставление регулярной и своевременной обратной связи, обсуждались барьеры психологических ресурсов и информативно-технологических средств учителя по вовлечению учащихся в учебный процесс, проводились круглые столы и вебинары с применением новейших технологий.

Педагоги делились своим личным опытом столкновения с подобными проблемами и методами их разрешения. В завершение проводился круглый стол «Развитие вовлеченности и вовлечения как ресурсного комплекса личностно-профессионального развития педагогов и учащихся». На нем обсуждалась тематика уровня вовлеченности как индикатора степени активности обучающихся, которую они проявляют в процессе получения новых знаний, преодоления барьеров на пути вовлечения их — учащихся — в учебный процесс.

Результаты демонстрируют, что после проведения программы у педагогов повышается степень вовлеченности в деятельность: усиливаются самовосприятие, гибкость поведения, глубина самосознания, становится более структурированной иерархия мотивов, профессиональных ценностей, уровень рефлексии становится более высоким, формируются смыслы по управлению вовлеченностью, осознаются барьеры на пути вовлечения, постигаются психологические ресурсы и информативно-технологические средства учителя по вовлечению учащихся в учебный процесс.

Качественный анализ отчетов, анкетирования, бесед с учителями показал, что в числе положительных эффектов вовлеченности педагогов отмечается улучшение их психического состояния, повышение удовлетворенности образовательной средой, формирование полисубъектной общности «учитель — ученик» как особой формы непосредственного взаимодействия субъектов с друг с другом, направленного на совместное, одновременное, непрерывное личностное и профессиональное развитие учащихся и педагогов.

Выводы

Впервые в данной работе рассматривается ресурсный конструкт «вовлеченность — вовлечение — вовлеченность» педагога как состояние и как процесс — конкретные действия педагога, направленные на вовлечение учащихся в учебный процесс и полисубъектную общность «учитель — ученик».

Вовлеченность в обучение — это степень активного участия обучающихся во всем, что связано с освоением образовательной программы. Вовлечение — это конкретные действия, которые предпринимают педагоги для того, чтобы повысить степень вовлеченности учеников. Учитель

должен не только обладать психологическими ресурсами, но и информационно-технологическими средствами по вовлечению учащихся в учебно-воспитательный процесс.

Специально разработанные программы, тренинги, деловые игры, интегрированные в образовательный процесс школы, дали положительный результат по вовлеченности-вовлечению в образовательный процесс учителей и учеников, что позволяет их рекомендовать.

Литература

1. Биктимирова Н.А. Формирование эмоциональной вовлеченности через удовлетворение социальных потребностей [Электронный ресурс] // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 2 (55). С. 353–357. doi:10.25683/VOLBI.2021.55.211
2. Вовлеченность студенческой молодежи в пространство жизнеосуществления: проблема концептуализации феномена в новых социокультурных условиях: Монография / Под общ. ред. Е.В. Павловой. Чебоксары: Среда, 2023. 296 с.
3. Дежарев В.А., Башлыков Т.В. Проблема вовлеченности студентов в учебную деятельность в Липецком филиале Финуниверситета [Электронный ресурс] // Гуманитарные исследования Центральной России. 2021. № 2 (19). С. 88–97. doi:10.24412/2541-9056-2021-2-88-97
4. Митин Г.В., Митина Л.М., Востокова Ю.И. Профессиональные деформации педагогов и девиации, учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция [Электронный ресурс] // Психология и право. 2023. Том 13. № 2. С. 183–205. doi:10.17759/psylaw.2023130214
5. Митина Л.М. Учитель будущего: ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 2. С. 9–21. doi:10.51944/20738528_2023_2_9
6. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональное здоровье педагога: Учебное пособие. 2-е изд., доп. М.: Юрайт, 2020. 79 с.
7. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Том 17. № 3. С. 390–411. doi:10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411
8. Фролова И.И. Управление вовлеченностью персонала в процесс непрерывного совершенствования: Монография. Курск: Университетская книга, 2020. 111 с.
9. Harter J.K., Schmidt F.L., Hayes, T.L. Business-Unit-Level Relationship between Employee Satisfaction, Employee Engagement, and Business Outcomes: A Meta-Analysis // Journal of Applied Psychology. 2002. Vol. 87(2). P. 268–279. doi:10.1037/0021-9010.87.2.268.
10. Kahn W.A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work // The Academy of Management Journal. 1990. Vol. 33(4). P. 692–724. doi:10.5465/256287
11. Kahu E.R. Framing Student Engagement in Higher Education // Studies in Higher Education. 2013. Vol. 38(5). P. 758–773. doi:10.1080/03075079.2011.598505
12. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 397–422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
13. Saks A.M. Antecedents and Consequences of Employee Engagement // Journal of Managerial Psychology. 2006. Vol. 21(7). P. 600–619. doi:10.1108/02683940610690169
14. Schaufeli W., Bakker A. UWES. Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual. Version 1.1, December 2004. 60 p. [Электронный ресурс] // Wilmar Schaufeli. URL: https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf (дата обращения: 11.03.2024).
15. Stefansson K.K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R.M. School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence // Journal of Adolescence. 2018. Vol. 64. P. 23–33. doi:10.1016/j.adolescence.2018.01.005

16. Wang M.T., Degol J.L. School Climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes // *Education Psychology Review*. 2016. Vol. 28. P. 315–352. doi:10.1007/s10648-015-9319-1

References

1. Biktimirova N.A. Formirovanie emotsional'noi вовлеченности через удовлетворение sotsial'nykh potrebnostei [Formation of emotional involvement through the satisfaction of social needs] [Elektronnyi resurs]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law*, 2021, no. 2 (55), pp. 353–357. doi:10.25683/VOLBI.2021.55.211 (In Russ.).
2. Pavlova E.V. (Ed.). *Vovlechenost' studencheskoi molodezhi v prostranstvo zhizneosushchestvleniya: problema kontseptualizatsii fenomena v novykh sotsiokul'turnykh usloviyakh: Monografiya*. Cheboksary: Sreda, 2023. 296 p. (In Russ.).
3. Degtyarev V.A., Bashlykov T.V. Problema вовлеченности studentov v uchebnuyu deyatel'nost' v Lipetskom filiale Finuniversiteta [The Problem of Student Involvement in Learning Process in the Lipetsk Branch of the Financial University] [Elektronnyi resurs]. *Gumanitarnye issledovaniya Tsentral'noi Rossii = Humanities Researches of the Central Russia*, 2021, no. 2 (19), pp. 88–97. doi:10.24412/2541-9056-2021-2-88-97 (In Russ.).
4. Mitin G.V., Mitina L.M., Vostokova Yu.I. Professional'nye deformatsii pedagogov i deviatsii, uchashchikhsya v period global'nogo krizisa: psikhologicheskaya diagnostika, profilaktika, korrektsiya [Professional Deformations of Teachers and Deviations of Students During the Global Crisis: Psychological Diagnosis, Prevention, Correction] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2023. Vol. 13, no. 2, pp. 183–205. doi:10.17759/psylaw.2023130214 (In Russ.).
5. Mitina L.M. Uchitel' budushchego: resursno-prognosticheskaya determinatsiya lichnostno-professional'nogo razvitiya [Teacher of the Future: Resource-Prognostic Determination of Personal and Professional Development] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = The World of Psychology*, 2023, no. 2, pp. 9–21. doi:10.51944/20738528_2023_2_9 (In Russ.).
6. Mitina L.M., Mitin G.V., Anisimova O.A. Professional'noe zdorov'e pedagoga: Uchebnoe posobie. 2nd ed. Moscow: Yurait, 2020. 79 p. (In Russ.).
7. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Vzaimosvyaz' shkol'noi вовлеченности i samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti: sostoyanie problemy i perspektivy issledovaniya v Rossii i za rubezhom [The relationship between school engagement and conscious self-regulation of learning activity: the current state of the problem and research perspectives in Russia and abroad] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020. Vol. 17, no. 3, pp. 390–411. doi:10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411 (In Russ.).
8. Frolova I.I. *Upravlenie вовлеченност'yu personala v protsess nepreryvnogo sovershenstvovaniya: Monografiya*. Kursk: Universitetskaya kniga, 2020. 111 p. (In Russ.).
9. Harter J.K., Schmidt F.L., Hayes, T.L. Business-Unit-Level Relationship between Employee Satisfaction, Employee Engagement, and Business Outcomes: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 2002. Vol. 87, no. 2, pp. 268–279. doi:10.1037/0021-9010.87.2.268.
10. Kahn W.A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *The Academy of Management Journal*, 1990. Vol. 33, no. 4, pp. 692–724. doi:10.5465/256287
11. Kahu E.R. Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 2013. Vol. 38, no. 5, pp. 758–773. doi:10.1080/03075079.2011.598505
12. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001. Vol. 52, pp. 397–422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
13. Saks A.M. Antecedents and Consequences of Employee Engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 2006. Vol. 21, no. 7, pp. 600–619. doi:10.1108/02683940610690169
14. Schaufeli W., Bakker A. UWES. Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual. Version 1.1, December 2004. 60 p. [Elektronnyi resurs]. *Wilmar Schaufeli*. URL: https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf (Accessed 11.03.2024).

15. Stefansson K.K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R.M. School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 2018. Vol. 64, pp. 23–33. doi:10.1016/j.adolescence.2018.01.005
16. Wang M.T., Degol J.L. School Climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Education Psychology Review*, 2016. Vol. 28, pp. 315–352. doi:10.1007/s10648-015-9319-1

Информация об авторах

Митин Георгий Валерьевич

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория эконсихологии развития и психодидактики, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: mitingv76@gmail.com

Анисимова Оксана Анатольевна

кандидат психологических наук, научный сотрудник, лаборатория эконсихологии развития и психодидактики, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2500-4783>, e-mail: anisimov-am@mail.ru

Information about the authors

Georgy V. Mitin

PhD in Psychology, Laboratory of Developmental Ecopsychology and Psychodidactics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: mitingv76@gmail.com

Oksana A. Anisimova

PhD in Psychology, Researcher, Laboratory of Developmental Ecopsychology and Psychodidactics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2500-4783>, e-mail: anisimov-am@mail.ru

Получена 21.05.2024

Received 21.05.2024

Принята в печать 28.05.2024

Accepted 28.05.2024

Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System

Рефлексивно-смысловая педагогическая психология развития когнитивных и метакогнитивных аспектов человеческого капитала учеников и учителей

Семенов И.Н.

*Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6689-448X>, e-mail: i_samenov@mail.ru*

Калашников И.Г.

*Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4173-0368>, e-mail: simpson_@inbox.ru*

На фоне дифференциации традиционных и современных подходов к психолого-педагогическому анализу предметно-деятельностных и рефлексивно смысловых аспектов человекознания анализируется инновационное направление личностно ориентированного развивающего образования. Оно реализуется технологиями рефлексивной психологии творчества и продуктивно-смысловой педагогики развития одаренных обучающихся и талантливых учителей. Представлен опыт актуального психолого-педагогического изучения когнитивных и метакогнитивных аспектов развития интеллекта и личности как компонентов человеческого капитала учащихся и учителей. Впервые выделены прецеденты и эксплицирована логика развития рефлексивно-смыслового направления педагогической психологии и эффективного опыта внедрения его достижений в образовательную практику. В связи с этим охарактеризован инновационный психолого-педагогический опыт продуктивного взаимодействия обучающихся и учителей в ряде научных школ (А.А. Бодалева, И.В. Дубровиной, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, А.И. Савенкова, И.Н. Семенова, В.Э. Чудновского, И.С. Якиманской), проинтерпретированный с позиций смысложизненной и акмеологической традиций в российском человекознании.

Ключевые слова: когнитивизм, метакогнитивизм, мышление, сознание, рефлексия, смыслообразование, субъект, человеческий капитал, педагогическая психология.

Для цитаты: Семенов И.Н., Калашников И.Г. Рефлексивно-смысловая педагогическая психология развития когнитивных и метакогнитивных аспектов человеческого капитала учеников и учителей [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 78–85. DOI:10.17759/bppe.2024210210

Reflexive and Semantic Pedagogical Psychology of Development of Cognitive and Metacognitive Aspects of Human Capital of Students and Teachers

Igor N. Semenov

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6689-448X>, e-mail: i_samenov@mail.ru

Ilya G. Kalashnikov

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4173-0368>, e-mail: simpson_@inbox.ru

On the background of differentiation of traditional and modern approaches to the psychological and pedagogical analysis of the subject-activity and reflexive semantic aspects of human knowledge, the innovative direction of personality-oriented developmental education is analyzed. It is implemented by the technologies of reflexive psychology of creativity and productive-semantic pedagogy of the development of gifted students and talented teachers. The experience of the actual psychological and pedagogical study of cognition and metacognitive aspects of the development of intelligence and personality as components of the human capital of students and teachers is presented. For the first time, the precedents are highlighted and the logic of the development of the reflexive semantic direction of pedagogical psychology and the effective experience of introducing its achievements into educational practice is explicated. In this regard, the innovative psychological and pedagogical experience of productive interaction between students and teachers in several scientific schools is characterized (A.A. Bodalev, I.V. Dubrovina, N.V. Kuzmina, L.M. Mitina, A.I. Savenkov, I.N. Semenov, V.E. Chudnovsky, I.S. Yakimanskaya), interpreted from the standpoint of life-meaning and acmeological traditions in Russian human studies.

Keywords: *cognitivism, metacognitivism, thinking, consciousness, reflection, meaning formation, subject, human capital, pedagogical psychology.*

For citation: Semenov I.N., Kalashnikov I.G. Reflexive and Semantic Pedagogical Psychology of Development of Cognitive and Metacognitive Aspects of Human Capital of Students and Teachers. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 78–85. DOI:10.17759/bppe.2024210210 (In Russ.).

Российская педагогическая психология разрабатывает инновационные подходы (в т. ч. рефлексивно-смысловой [2; 6; 8; 15; 16; 19; 20]) во взаимодействии с классическими традициями (Н.А. Бердяев, Н.Я. Пэрна, М.М. Рубинштейн [10], Е.Н. Трубецкой, Л.С. Франк, Г.Г. Шпет, Л.С. Выготский, М.М. Бахтин [6]) и современными достижениями человекознания. Изучаемые в этих исследованиях когниции включают такие познавательные процессы (функционирующие относительно объектов, отражаемых психикой), как: восприятия, представления, память, внимание, мышление, воображение. Их протекание в сознании человека — как субъекта поведения и деятельности — определяется и управляется такими метакогнитивными процессами эмоционально-волевой, коммуникативно-личностной и рефлексивно-смысловой саморегуляции психики, как:

чувства, желания, переживания, понимание, осознание, осмысление, отношение, рефлексия, направленность, целеполагание, мотивация, смыслообразование, самоопределение, самовыражение, самореализация. Когниции школьников изучались в онтогенезе познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления) А.А. Смирновым (см. [12]) и при формировании умственных действий П.Я. Гальпериным и Н. Ф. Талызиной [17]. Их достижения необходимо учитывать при актуальной ныне разработке средств цифровизации обучения и развития интеллекта.

Организуемое в образовании формирование когнитивных и метакогнитивных процессов призвано психологически обеспечить их развитие в целях обучения знаниям и воспитания сознания человека как субъекта поведения и деятельности. В истории цивилизации предлагаются различные пути обучения и воспитания в зависимости от культурных традиций, научных знаний и психолого-педагогических систем образования.

В российской педагогической психологии доминирует культурно-деятельностный подход. Его историко-научные предпосылки восходят к идеям философии марксизма в интерпретации С.Л. Рубинштейна [16] и к культурно-исторической психологии Л.С. Выготского — А.Р. Лурии. Она разработана их соратниками — А.Н. Леонтьевым (в концепции исторической детерминации онтогенеза психики) и П.Я. Гальпериным (в теории ориентировки как предмета психологии и в реализующей ее психотехнологии планомерного формирования умственных действий и понятий [17]). Эта когнитивная интенция в деятельностной традиции реализована в концепциях: формирования теоретических понятий и идеальных действий В.В. Давыдова, социально-генетического развития В.В. Рубцова, в деятельностной теории учения Н.Ф. Талызиной [17].

При этом Л.И. Божович (в теории развития личности) и А.В. Петровский (в концепции деятельностного опосредствования формирования личности в общении и группах) заложили основы перехода к изучению метакогнитивности личностного развития основных субъектов образования — учащихся и учителей. Метакогнитивная интенция отвечает социальной потребности в подготовке высококвалифицированных профессионалов с творческой инициативой и потенциалом роста человеческого капитала [13; 14] как фактором их конкурентоспособности, в т. ч. учителей [6; 13] для достижения акме-мастерства [8].

В этом социокультурном контексте актуально изучение связи когнитивных и метакогнитивных аспектов человеческого капитала в функции самодетерминации ими саморазвития в учебной деятельности. Научная новизна цикла наших [7; 9; 13; 14; 18] психолого-педагогических исследований этих аспектов определяется взаимодействием субъектно-деятельностного [16] и рефлексивно-смыслового подходов [15] к изучению когнитивных и метакогнитивных аспектов развития человеческого капитала [14] субъектов образования.

С этими подходами перекликаются как современные трактовки сознания, смысла, рефлексии [8; 15]), так и прецеденты становления рефлексивной психологии и смысловой педагогики метакогнитивного человекознания. Одним из них является философско-экзистенциальная концепция С.Л. Рубинштейна о «человеке и мире», развитая его научной школой [16]. Психолого-дидактически этот подход реализован его ученицей И.С. Якиманской [20] в концепции и психотехнологии личностно-развивающего образования учеников и учителей. Последователь другого ученика С.Л. Рубинштейна — директора ПИ РАО в 1983–1991 гг. А.М. Матюшкина — автор оригинальной концепции поисково-исследовательской деятельности одаренных детей и талантливых учителей А.И. Савенков [11] разработал и внедрил в образование развитие когнитивных и некогнитивных (в т. ч. личностных и культурных) аспектов их творчества.

Акме-технологии формирования профессионального мастерства учителей и рефлексивно-смыслового развития их педагогической одаренности изучает 100-летний патриарх российского человекознания Н.В. Кузьмина [4], организуя курсы лекций и мастер-классы по акме-педагогике для учительства и управленцев образовательных систем на основе психолого-акмеологической

концепции их модернизации, разрабатываемой в созданной ею в качестве президента Санкт-Петербургской академии акмеологических наук.

С позиций культурно-деятельностной традиции в ПИ РАО и МГППУ в конце XX в. г. И.В. Дубровина предложила концепцию практической психологии, реализованную системой психотехнологий развития современной школьной психологической службы. Она внедрена в практику посредством психотехнологий, методических пособий, учебников для обучающихся от первого до одиннадцатого классов и их учителей в целях обучения школьным знаниям психологии и воспитания психологической культуры фактически с рефлексивно-продуктивным учетом [2] их когнитивных и метакогнитивных аспектов в культурно-смысловом пространстве современного социума. При этом И.В. Дубровиной разработаны предметно-смысловые практики саморефлексии учителями их профессиональной деятельности и саморазвития своей личности и творчества в педагогическом коллективе.

В начале XXI в. Л.М. Митина развернула в ПИ РАО И МГППУ исследования сотрудничества педагогов с учащимися с учетом свойств личности, важных для формирования конкурентоспособности учителей [5] — говоря современными дефинициями, подчеркнем — как субъектов человеческого капитала посредством развития когнитивных (интеллектуальных, перцептивных, мнемических) и метакогнитивных (в т. ч. рефлексивно-смысложизненных) компонентов [6] их учебно-познавательной деятельности. Это отражено в цикле монографий и пособий Л.М. Митиной [и др.], а также в 20 сборниках организованных ею международных ежегодных научно-практических конференций по актуальным психолого-педагогическим проблемам современного массового и инновационного образования.

На рубеже XX–XXI вв. под руководством А.А. Бодалева [8], А.А. Деркача, В.Э. Чудновского [19] группа энтузиастов несколько лет на ежегодных симпозиумах в ПИ РАО и РАГС изучает проблемы психологии смысла жизни человека и когнитивно-метакогнитивные аспекты его профессионально-творческого акме [8] в контексте модернизации обучения школьников и последиplomного образования взрослых обучающихся — с позиций акмеологии развития профессионального мастерства и творчества выдающихся личностей [1].

Параллельно с рассмотренными рефлексивно-смысловыми разработками по развитию когнитивно-метакогнитивных ресурсов образования [3] участник этих симпозиумов И.Н. Семенов теоретически изучает проблемы смыслообразования и интеллектуально-личностной рефлексии в творчестве выдающихся философов (В.А. Лефевра, Г.Г. Шпета, Э.Г. Юдина), психологов (С.Л. Рубинштейна [16], Б.М. Теплова, А.А. Смирнова [12], А.В. Брушлинского, Я.А. Пономарева, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского), педагогов (П.П. Блонского, К.Н. Вентцеля, М.М. Рубинштейна [10]), а также писателей-мыслителей (А.А. Зиновьева, М.М. Зощенко) и поэтов (У. Шекспира, Ф.И. Тютчева).

С учетом данного опыта построена рефлексивно-смысловая концепция развития творчества как процесса формирования человеческого капитала [13; 14; 18] в образовательной, познавательной, социокультурной деятельности. Эта концепция реализована в проектно-образовательной практике модернизации развивающего обучения и нравственного воспитания на всех ступенях непрерывного образования: дошкольного, среднего, высшего, последиplomного [7].

Так, например, с целью развития когнитивных и метакогнитивных аспектов исследовательской деятельности обучающихся проектировалась система ежегодных научных конференций школьников с рефлексией творчества выдающихся ученых [1; 16; 17 и др.] и изданием 20 сборников докладов и проектов молодежи на базе столичной гимназии № 1526 (директор заслуженный учитель РФ Т.Г. Болдина, научный руководитель академик АПСН И.Н. Семенов). Ее педагогический коллектив награжден премией Министерства просвещения РФ за разработку и внедрение в социальную практику инновационных образовательных проектов.

Анализ прецедентов и достижений изучения в различных научных школах когнитивных и метакогнитивных аспектов [2; 3; 6; 8; 11; 12; 14; 17; 18; 19; 20 и др.] развития личности и деятельности обучающихся и учителей — как основных субъектов образования — позволяет сделать общий вывод о становлении такого научно-гуманитарного направления, как рефлексивно-смысловая педагогическая психология. Эта конструктивная тенденция определяет одну из продуктивных психолого-педагогических перспектив дальнейшего фундаментально-прикладного развития человекознания и инновационной модернизации российского образования в социокультурных условиях современного общества.

Литература

1. Бодалев А.А. О качествах личности великих или выдающихся как ориентире для воспитания молодежи // Мир образования — образование в мире. 2004. № 1 (13). С. 5–12.
2. Дубровина И.В. Проблемы рефлексивной психологии и научного обеспечения инновационного образования // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2014. № 6. С. 74–81.
3. Карпов А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 270 с.
4. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. 32 с.
5. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности: Учебно-методическое пособие. 2-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 400 с.
6. Митина Л.М. Смысл жизни как рефлексивный ресурс личностно-профессионального развития педагога // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 4. С. 81–89.
7. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования: Международная коллективная монография / Отв. ред. И.Н. Семенов, Т.Г. Болдина. Ногинск: Аналитика Роды, 2011. 402 с.
8. Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: материалы 3–5 симпозиумов / Редкол.: В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев и др. М.: Ось-89, 2001. 335 с.
9. Репецкий Ю.А., Семенов И.Н., Сидорова А.Ю. Рефлексия смысла жизни и личностного самоопределения в контексте рефлексивно-инновационного тренинга // Мир психологии. 2001. № 2 (26). С. 177–186.
10. Рубинштейн М.М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу: В 2 т. М.: Территория будущего, 2004.
11. Саевенков А.И. Когнитивные и некогнитивные факторы академической и экзистенциальной успешности // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов II международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 27 ноября 2020 года. М.: МГПУ, 2020. С. 22–26.
12. Семенов И.Н. Выдающаяся роль А.А. Смирнова в институциональном развитии советской психологии при изучении памяти, мышления, рефлексии, творчества [Электронный ресурс] // Научная деятельность А.А. Смирнова и современные тенденции психологической науки: Сборник научных материалов к 125-летию со дня рождения А.А. Смирнова. М.: ТРИУМФ, 2020. С. 116–148. doi:10.32986/978-5-93673-296-6-10-2020-07
13. Семенов И.Н. Методологические средства рефлексивно-педагогического менеджмента развития человеческого капитала субъектов образования в многоступенчатой системе их профессиональной подготовки // Номинум. 2023. № 2 (10). С. 144–157.
14. Семенов И.Н. Методология, теория, практика рефлексивной психологии творчества и педагогики развития человеческого капитала [Электронный ресурс] // Известия Российской академии образования. 2023. № 3 (63). С. 44–63. doi:10.51944/20738498_2023_3_44
15. Семенов И.Н. Философско-антропологическая проблематика рефлексивной психологии смысла в российском человекознании // Мир психологии. 2017. № 2 (90). С. 280–297.
16. Семенов И.Н. Экзистенциально-личностная феноменология рефлексивного развития процессов самости «Я» как субъекта культуросозидающего научного творчества (к 100-летию юбилею школы

- С.Л. Рубинштейна) [Электронный ресурс] // Известия Российской академии образования. 2022. № 4 (60). С. 3–23. doi:10.51944/20738498_2022_4_3
17. Семенов И.Н., Водопьянов Д.А. Рефлексия развития педагогической психологии планомерного формирования умственных действий, творческого мышления и профессиональной подготовки психологов и педагогов (К юбилеям 100-летия Н.Ф. Талызиной и 120-летия П.Я. Гальперина) [Электронный ресурс] // Известия Российской академии образования. 2023. № 2 (62). С. 187–215. doi:10.51944/20738498_2023_2_187
 18. Семенов И.Н., Калашников И.Г. Методологические проблемы психолого-педагогического исследования когнитивных и метакогнитивных элементов человеческого капитала одаренных учащихся // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов V международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 14–15 ноября 2023 года. М.: Известия института педагогики и психологии образования, 2023. С. 75–80.
 19. Чудновский В.Э., Звавич Л.И. Анатомия убеждений: логика, вера, конфликт, смысл жизни: для учащихся старших классов. М.: Интерпракс, 1993. 90 с.
 20. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования. М.: Лаборатория знаний, 2015. 220 с.

References

1. Bodalev A.A. O kachestvakh lichnosti velikikh ili vydayushchikhsya kak orientire dlya vospitaniya molodezhi. Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire = World of Education — Education around the World, 2004, no. 1 (13), pp. 5–12. (In Russ.).
2. Dubrovina I.V. Problemy refleksivnoi psikhologii i nauchnogo obespecheniya innovatsionnogo obrazovaniya [Problems of reflexive psychology and scientific basis for innovative education]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya = Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Researches*, 2014, no. 6, pp. 74–81. (In Russ.).
3. Karpov A.A. Obshchie sposobnosti v strukture metakognitivnykh kachestv. Yaroslavl: YarGU Publ., 2014. 270 p. (In Russ.).
4. Kuzmina N.V. Sposobnosti, odarennost', talant uchitelya. Leningrad: Znanie, 1985. 32 p. (In Russ.).
5. Mitina L.M. Psikhologiya razvitiya konkurentosposobnoi lichnosti: Uchebno-metodicheskoe posobie. 2nd ed. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: MODEK, 2003. 400 p. (In Russ.).
6. Mitina L.M. Smysl zhizni kak refleksivnyi resurs lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga [Meaning of life as a reflexive resource of a teacher's personal and professional development]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2014, no. 4, pp. 81–89. (In Russ.).
7. Semenov I.N., Boldina T.G. (Eds.). Proektno-issledovatel'skii podkhod v refleksivnoi psikhologii innovatsionnogo obrazovaniya: Mezhdunarodnaya kollektivnaya monografiya. Noginsk: Analitika Rodi, 2011. 402 p. (In Russ.).
8. Chudnovsky V.E., Bodalev A.A. et al. (Eds.). Psikhologicheskie, filosofskie i religioznye aspekty smysla zhizni: materialy 3–5 simpoziumov. Moscow: Os'-89, 2001. 335 p. (In Russ.).
9. Repetsky Yu.A., Semenov I.N., Sidorova A.Yu. Refleksiya smysla zhizni i lichnostnogo samoopredeleniya v kontekste refleksivno-innovatsionnogo treninga [The reflexion of the sense of life and of the personal self-determination in the context of the reflexive and innovation training]. *Mir psikhologii = The World of Psychology*, 2001, no. 2 (26), pp. 177–186. (In Russ.).
10. Rubinshtein M.M. O smysle zhizni. Trudy po filosofii tsennosti, teorii obrazovaniya i universitetskemu voprosu: V 2 t. Moscow: Territoriya budushchego, 2004. (In Russ.).
11. Savenkov A.I. Kognitivnye i nekognitivnye faktory akademicheskoi i ekzistentsial'noi uspehnosti. *Psikhologiya odarennosti i tvorchestva: Sbornik nauchnykh trudov II mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi onlain-konferentsii, Moskva, 27 noyabrya 2020 goda*. Moscow: MGPU Publ., 2020, pp. 22–26. (In Russ.).

12. Semenov I.N. Vydayushchayasya rol' A.A. Smirnova v institutsional'nom razvitii sovetskoj psikhologii pri izuchenii pamyati, myshleniya, refleksii, tvorchestva [A. A. Smirnov's outstanding role in the institutional development of soviet psychology in the study of memory, thinking, reflection and creativity] [Elektronnyi resurs] *Nauchnaya deyatel'nost' A.A. Smirnova i sovremennye tendentsii psikhologicheskoi nauki: Sbornik nauchnykh materialov k 125-letiyu so dnya rozhdeniya A.A. Smirnova*. Moscow: TRIUMF, 2020, pp. 116–148. doi:10.32986/978-5-93673-296-6-10-2020-07 (In Russ.).
13. Semenov I.N. Metodologicheskie sredstva reflektivno-pedagogicheskogo menedzhmenta razvitiya chelovecheskogo kapitala sub"ektov obrazovaniya v mnogostupenchatoi sisteme ikh professional'noi podgotovki [Methodological tools of reflexive pedagogical development management human capital of the subjects of education in a multi-stage system of their professional training]. *Hominum*, 2023, no. 2 (10), pp. 144–157. (In Russ.).
14. Semenov I.N. Metodologiya, teoriya, praktika reflektivnoi psikhologii tvorchestva i pedagogiki razvitiya chelovecheskogo kapitala [Methodology, Theory, Practice of Reflexive Psychology of Creativity and Pedagogy of Human Capital Development] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Rossijskoi akademii obrazovaniya = Izvestia of the Russian Academy of Education*, 2023, no. 3 (63), pp. 44–63. doi:10.51944/20738498_2023_3_44 (In Russ.).
15. Semenov I.N. Filosofsko-antropologicheskaya problematika reflektivnoi psikhologii smysla v rossijskom chelovekoznanii. *Mir psikhologii = The World of Psychology*, 2017, no. 2 (90), pp. 280–297. (In Russ.).
16. Semenov I.N. Ekzistentsial'no-lichnostnaya fenomenologiya reflektivnogo razvitiya protsessov samosti "Ya" kak sub"ekta kul'turosozidayushchego nauchnogo tvorchestva (k 100-letnemu yubileyu shkoly S.L. Rubinshteina) [Existential-personal phenomenology of the reflexive development of the processes of the "I" self as a subject of culture-creating scientific creativity (to the 100th anniversary of the S.L. Rubinstein school)] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Rossijskoi akademii obrazovaniya = Izvestia of the Russian Academy of Education*, 2022, no. 4 (60), pp. 3–23. doi:10.51944/20738498_2022_4_3 (In Russ.).
17. Semenov I.N., Vodopyanov D.A. Refleksiya razvitiya pedagogicheskoi psikhologii planomernogo formirovaniya umstvennykh deistvii, tvorcheskogo myshleniya i professional'noi podgotovki psikhologov i pedagogov (K yubileyam 100-letiya N.F. Talyzinoi i 120-letiya P.Ya. Gal'perina) [Reflection on the development of pedagogical psychology of the systematic formation of mental actions, creative thinking and professional training of psychologists and teachers (for the 100th anniversary of N.F. Talyzina and the 120th anniversary of P.Ya. Galperin)] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Rossijskoi akademii obrazovaniya = Izvestia of the Russian Academy of Education*, 2023, no. 2 (62), pp. 187–215. doi:10.51944/20738498_2023_2_187 (In Russ.).
18. Semenov I.N., Kalashnikov I.G. Metodologicheskie problemy psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya kognitivnykh i metakognitivnykh elementov chelovecheskogo kapitala odarennykh uchashchikhsya. *Psikhologiya odarennosti i tvorchestva: Sbornik nauchnykh trudov V mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi onlain-konferentsii, Moskva, 14–15 noyabrya 2023 goda*. Moscow: Izvestiya instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya, 2023, pp. 75–80. (In Russ.).
19. Chudnovsky V.E., Zvavich L.I. Anatomiya ubezhdenii: logika, vera, konflikt, smysl zhizni: dlya uchashchikhsya starshikh klassov. Moscow: Interpraks, 1993. 90 p. (In Russ.).
20. Yakimanskaya I.S. Osnovy lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Moscow: Laboratoriya znaniy, 2015. 220 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Семенов Игорь Никитович

доктор психологических наук, профессор, профессор, департамент психологии, Институт педагогики и психологии, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6689-448X>, e-mail: i_samenov@mail.ru

Калашников Илья Геннадьевич

магистр технических наук, аспирант, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4173-0368>, e-mail: simpson_@inbox.ru

Information about the authors

Igor N. Semenov

Doctor of Psychology, Professor, Professor, Professor, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6689-448X>, e-mail: i_samenov@mail.ru

Ilya G. Kalashnikov

Master of Technical Sciences, Postgraduate Student, Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4173-0368>, e-mail: simpson_@inbox.ru

Получена 20.05.2024

Received 20.05.2024

Принята в печать 27.05.2024

Accepted 27.05.2024

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Ценностно-смысловое отношение к институту семьи современных студентов гуманитарного направления подготовки

Акутина С.П.

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5634-0010>, e-mail: sakutina@mail.ru*

Беганцова И.С.

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8981-3926>, e-mail: begancz.irina@yandex.ru*

Калинина Т.В.

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8868-6689>, e-mail: kalininatv@list.ru*

В данной статье авторами поднимаются актуальные проблемы отношения современных студентов гуманитарного направления подготовки к созданию семьи, семейным ценностям; дается глубокий анализ ценностно-смыслового отношения к институту семьи как социально значимой для общества и государства системе. К настоящему времени наблюдается изменение отношения молодого поколения к институту семьи и брака, а именно: изменение понимания роли и значимости семьи в сознании молодого поколения, обесценивание института семьи. Изучение и глубокий анализ теоретических источников привел нас к выводу о том, что для современной молодежи свойственен упадок интереса к созданию семьи и самому институту брака. Авторы предприняли попытку пилотного исследования ценностного отношения студентов к семейной системе с помощью разработанного опросника, который представлял собой цикл вопросов, направленных на изучение обозначенной проблемы. Проанализировав полученные результаты, авторы пришли к выводу, что ценности молодого поколения по отношению к институту семьи в целом являются достаточно положительными. Респонденты отмечают необходимость семьи как социального института, но при этом четко обозначается проблема понимания и осознания ценности традиционной семьи для гармоничного развития ребенка.

Ключевые слова: семейные ценности, современные студенты, ценностно-смысловое отношение, институт семьи, брак, дети, родительство.

Для цитаты: Акутина С.П., Беганцова И.С., Калинина Т.В. Ценностно-смысловое отношение к институту семьи современных студентов гуманитарного направления подготовки [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 86–93. DOI:10.17759/bppe.2024210211

The Value-Semantic Attitude towards the Institution of Family of Modern Students of the Humanitarian Field of Training

Svetlana P. Akutina

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch, Arzamas, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5634-0010>, e-mail: sakutina@mail.ru

Irina S. Begantsova

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch, Arzamas, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8981-3926>, e-mail: begancz.irina@yandex.ru

Tatiana V. Kalinina

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch, Arzamas, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8868-6689>, e-mail: kalininatv@list.ru

In this article, the authors raise topical problems of the attitude of modern students of the humanities in preparation for creating a family, family values; an in-depth analysis of the value-semantic attitude towards the institution of family as a socially significant system for society and the state is given. To date, there has been a change in the attitude of the younger generation to the institution of family and marriage, namely: changing the understanding of the role and importance of the family in the minds of the younger generation, devaluing the institution of the family. The study and in-depth analysis of theoretical sources led us to the conclusion that modern youth are characterized by a decline in interest in starting a family and the very institution of marriage. The authors attempted a pilot study of students' value attitudes toward the family system using a developed questionnaire, which was a series of questions aimed at studying the identified problem. Having analyzed the results obtained, the authors came to the conclusion that the values of the younger generation in relation to the institution of the family as a whole are quite positive. Respondents note the need for the family as a social institution, but at the same time the problem of understanding and realizing the value of the traditional family for the harmonious development of the child is clearly identified.

Keywords: family values, modern students, value-semantic attitude, family institution, marriage, children, parenthood.

For citation: Akutina S.P., Begantsova I.S., Kalinina T.V. The Value-Semantic Attitude towards the Institution of Family of Modern Students of the Humanitarian Field of Training. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 86–93. DOI:10.17759/bppe.2024210211 (In Russ.).

Введение

Проблема ценностно-смыслового отношения к институту семьи молодого поколения является важнейшей в современном психолого-педагогическом знании. Изменение ценностно-смысловой сферы современных юношей и девушек связано с формированием женских ролей и типов поведения у юношей и проявлением маскулинности у девушек [1; 12; 15].

Однако, современная наука не стоит на месте, трансформация института семьи, прежде всего в странах Западной Европы (хотя определенные тенденции наблюдаются и в России), связана с трансформацией понимания брака как такового, изменением взглядов на роли в семье мужчины и женщины (в некоторых случаях диффузность ролей, их смена по гендерным стереотипам поведения и др.), обесцениванием семейных ценностей и постоянным утверждением об устаревании и практически исчезновении семьи как социального института. Все вышерассмотренные факты говорят о том, что явно существует необходимость дальнейшего осмысления и изучения данного вопроса и проведения новых исследований в этой области, прежде всего в работе с современным молодым поколением, которое пытается принять обдуманное решение о создании семьи и определиться с выбором брачного партнера [2; 3; 4; 8; 9; 13; 14].

Анализ исследований показал, что наибольшую заинтересованность у ученых и практиков вызывают, прежде всего, научные изыскания, касающиеся разрушающих процессов, происходящих в контексте проблемы семьи и брака, уничтожения значения семьи и ее роли в жизни современного общества и конкретного человека, в частности [2; 3; 4].

Семейная проблематика и ее значение для человека традиционно интересовали многих ученых педагогов и психологов. Проблемы семейных ценностей, осознания семейных ролей молодыми людьми представлены в работах Н.К. Акименко, Л.В. Баевой, Л.А. Грицай, Д.А. Завгороднего, С.А. Ильиных, И.С. Кона, К.Е. Пажитневой, Н. Сосновской, В.А. Ядова и др. Ценностные ориентации относительно института семьи в среде студентов исследовали: С.Р. Болотова, В.В. Дорохина, Э.М. Думнова, Н.В. Заиграева, О. Здравомыслова, О.В. Кузьмен, Г.М. Муратова, М.В. Семина, С.А. Яминова и др. Главные ценности российской семьи, представления россиян о семье, понимание смыслового значения термина «семья» изучали Т.В. Глазкова, М.С. Мацковский, А.С. Сказко и др. Вопросы взаимообусловленности общения молодых людей в добрачный период и стабильности семьи в дальнейшем, а также самой готовности к брачно-семейным отношениям рассматривали С.И. Голод, Т.А. Гурко, Е.В. Змановская, А.Г. Харчев, Л.Б. Шнейдер и др. Однако, современная наука не стоит на месте в настоящий момент необходимы новые исследования учитывающие урбанизационные процессы, происходящие в современном обществе, уровень образования и место проживания респондентов [4; 5; 6; 7].

Материалы и методы

Конец XX века для России ознаменовался не изменением политического строя, но изменением идеалов личности, точнее сказать — их крушением, что способствовало неопределенности как личностных, так и временных перспектив у каждого конкретного человека. Все это способствовало размыванию ценностных устоев семьи и падению ценности самого ее института, что привело к необходимости поиска людьми новых ориентиров по отношению к себе, окружающим людям, миру в целом и, конечно, семье.

Несомненно, что институт семьи как социальная система в России первой половины XXI века претерпевает затруднительные, переходные изменения. Доказательством этому явлению может служить «рост числа разводов, т. е. нестабильность семьи, увеличение числа детей, рожденных женщиной вне брака (часто «для себя»), «атомизация» семьи, т. е. ослабление внутрисемейных связей (проживание бабушек, дедушек отдельно от семьи с детьми и тем самым — затруднение передачи личного, культурного опыта и национальных традиций подрастающему поколению, при росте смешанных межкультурных браков, где супруги относятся к разным культурам, религиям и верованиям)» [10].

А.В. Захаров отмечает, что «индивиды не «прикрепляются» накрепко к определенным культурным образцам и традициям (в том числе и семейным), а свободно меняют их, подобно маскам, в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации» [5, с. 14].

Несмотря на все меры, предпринимаемые государством и обществом для повышения рождаемости и решения демографических проблем с помощью законодательных актов, социальных и материальных мер поддержки, сегодня молодые люди стремятся к рождению одного или максимум двоих детей. В стране активно развивается течение, получившее название «добровольный бездетный союз», специально ориентированный на отсутствие детей в семье [6], актуализируется проблема так называемых «гражданских браков» (сожительства) [11].

В свете изложенных фактов авторы статьи предприняли попытку пилотажного исследования проблемы ценностного отношения к семье, семейным ценностям, в целом семейной системе у студентов гуманитарных направлений подготовки. Авторы разработали анкету, направленную на изучение обозначенной проблемы.

Результаты исследования

Базой экспериментального исследования послужил Арзамасский филиал ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского». В исследовании участвовали студенты психолого-педагогического факультета, 200 человек, из них 89,2% девушек/женщин и 10,8% юношей/мужчин, в возрасте от 18 до 25 (учащиеся 1–4 курсов) лет.

В процессе исследования было выявлено: 67% респондентов убеждены в том, что брак — это достаточно устойчивое образование, с помощью которого они смогут найти не только смысл жизни, но обеспечат себе некоторую эмоционально-личностную стабильность, тогда как 33% студентов выражают сомнение в данном утверждении.

На вопросы, касающиеся самой необходимости вступления в брак, мы получили следующие ответы: 86,2% респондентов считают, что заключение брака является неким моральным императивом, заданным обществом; 13,8% респондентов, считают, что это совершенно не обязательно и зависит от личного решения и отношения к данному вопросу.

На вопрос относительно того, должны ли быть в семье дети, 84% респондентов ответили утвердительно, хотя 16% участников эксперимента считают, что дети не являются гарантом счастливой совместной жизни и в целом не имеют абсолютной связи с функционированием семьи.

Отвечая на вопрос о количестве детей в семье, большинство респондентов указали диапазон от 1 до 3. К наличию одного ребенка склоняются 32% респондентов; 52% считают, что в семье должно быть как минимум двое детей, причем они сами выросли именно в таких семьях; 14% респондентов указывают на то, что, с их точки зрения, в семье должно быть не менее трех детей; 2% респондентов отметили, что количество детей в семье связано с актуальным положением семьи в социуме, а именно возможностями и способностями родителей обеспечить существование такой семьи как в материальном, так и в эмоциональном аспектах.

Определяя условия, являющиеся необходимыми и достаточными для создания семьи, 91,5% респондентов указали на такое условие, как любовь; 7,4% опрошенных создание семьи связывают с продолжением собственного рода; 1,1% опрошенных рассматривают сам по себе брак как некий долг, который они обязаны выполнить перед обществом.

Успешность функционирования семьи 58,5% респондентов связывают с необходимостью наличия чувства любви; 23,4% указали желание жить вместе, так называемый «пробный брак»; 16% респондентов считают, что первичным является материальное благополучие; 2,1% опрошенных считают, что успешное функционирование семьи может быть связано только с рождением ребенка.

Сам факт вступления в брак и создание семьи, с точки зрения 79,8% респондентов, обеспечивает человеку удовлетворение как биологических, так социальных потребностей; для 12,8% респондентов брак — это демонстрация способности брать на себя ответственность за то, что происходит с тобой самим и твоим близким окружением, включая зачатых, но еще не рожденных детей; 6,2% респондентов рассматривают брак как возможность доказать родителям свою взрослость и самостоятельность, а для 1,2% респондентов (девушек) — возможность заменить отсутствующего отца.

Достаточно ярким, с нашей точки зрения, явился ответ на вопрос о возможности создания однополрой семьи. 70,2% респондентов однозначно отвергли данный факт, но 29,8% вполне допускают данную ситуацию. Наше исследование подтверждает данные, полученные нами на более эклектичной выборке, включавшей в себя студентов всех специальностей и направлений подготовки, реализуемых на психолого-педагогическом факультете [6]. В данном случае мы ограничились выборкой студентов, обучающихся только по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профили: «Психология и социальная педагогика», «Психология и педагогика инклюзивного образования», «Психология образования»), так как именно они в своей профессиональной деятельности призваны оказывать психологическую помощь людям в неоднозначных, кризисных, сложных жизненных ситуациях, работая и с их ценностно-смысловой сферой.

Анализируя полученный свод данных, авторы пришли к выводу о том, что ценностно-смысловое отношение к институту семьи у молодого поколения является достаточно позитивным. Респонденты отмечают необходимость семьи как социального института, обеспечивающего человеку удовлетворение как биологических, так и социальных потребностей, необходимых для его успешной адаптации в социуме и самореализации.

Заключение

Авторы исследования осуществили попытку ответить на вопросы, связанные с ценностью семьи для молодого поколения, ее значимости и противоречивости на современном этапе общественного развития, проанализировать основные мотивы вступления в брак среди современной молодежи, выявить значение наличия/отсутствия детей для успешного функционирования семьи и др.

Мы предполагаем, что в представленных результатах исследования нашли свое отражение ряд факторов, а именно: территориальность (исследование проводилось в одном из малых городов России, характерной чертой которого является аграрность самого района; относительная стабильность жизненного уклада жителей; относительная сохранность семейных традиций и обычаев и т. п.); контингент респондентов (как правило, это учащиеся, до поступления в вуз также проживавшие в небольших населенных пунктах: малых городах России, поселках городского типа, селах и деревнях); специфика получаемого образования, нацеленного на формирование и сохранение у самих респондентов семейных ценностей.

Однако,стораживает отношение современных студентов к проблеме создания гомоориентированных браков. В данном случае четко обозначается проблема осознания ценности традиционной семьи для гармоничного развития ребенка. Наличие обоих родителей, способных продемонстрировать гендерное поведение, в частности, в период половой идентификации ребенка.

Перспективы исследования заключаются в расширении выборки и проведении его на студентах не только гуманитарного, но и естественно-научного направления подготовки, а также обучающихся в вузах крупных городов России (Москва, Санкт-Петербург и др.), что даст возможность оценить полученные результаты и понять логику общих тенденций, отражающих особенности ценностно-смыслового отношения к институту семьи молодого поколения с учетом территории проживания.

Литература

1. Акутина С.П. Современная студенческая семья: ценностные аспекты и жизненные стратегии [Электронный ресурс] // Социодинамика. 2020. № 8. С. 1–13. doi:10.25136/2409-7144.2020.8.31890
2. Акутина С.П., Беганцова И.С., Щелина Т.Т. Ценностно-смысловая сфера современных девушек: анализ ситуации [Электронный ресурс] // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2023. № 3 (70). С. 169–173. doi:10.52452/18115942_2023_3_169
3. Акутина С.П., Калинина Т.В. Формирование смысло-жизненной концепции современного студенчества в процессе профессионального воспитания в вузе // Научный диалог. 2016. № 3 (51). С. 255–266.
4. Голубева Л.Н. Деэвальвация семейных ценностей в сознании молодежи как отражение современного состояния семейно-брачных отношений в России XXI века // Альманах современной науки и образования. 2010. № 11 (42). Часть 1. С. 21–23.
5. Захаров А.В. Массовое общество и культура в России: социально-типологический анализ // Вопросы философии. 2003. № 9. С. 3–16.
6. Калинина Т.В., Акутина С.П. Ценностно-смысловое отношение к институту семьи современных студентов // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов. Выпуск 82. Часть 4. Ялта: РИО ГПА, 2024. С. 156–159.
7. Калинина Т.В., Тихонова Э.В. Психологическое обеспечение готовности к осознанному родительству студенческой молодежи в условиях диверсификации современного института семьи // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2022. № 22. С. 60–69.
8. Костиков К.Н., Репников В.С., Смирнова О.А. Взгляд современной молодежи на семью и семейные ценности [Электронный ресурс] // Advances in Law Studies. 2022. Том 10. № 2. С. 36–40. doi:10.29039/2409-5087-2022-10-2-36-40
9. Масленникова С.А., Непряхина А.И. Изучение представлений современной молодежи о брачно-семейных отношениях [Электронный ресурс] // Человеческий капитал. 2019. № 5 (125). С. 177–184. doi:10.25629/hs.2019.05.22
10. Рогова А.М. Особенности формирования семейных ценностей у современной российской молодежи // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 1. С. 66–69.
11. Рогова А.М., Давыдов С.А. Социальные факторы распространения чайлдфри в России [Электронный ресурс] // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2023. № 19. С. 76–81. doi:10.24412/1994-3776-2023-1-76-8
12. Рудкевич Л.А. Эпохальные изменения человека на современном этапе и педагогические инновации // Вестник практической психологии образования. 2005. № 4 (5). С. 28–38.
13. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: МПСИ, Флинта, 1999. 670 с.
14. Хорошилова В.А., Гитман А.В. Психологические и педагогические риски формирования ценностного отношения современной молодежи к семье. Концепт. 2015. Том 37. С. 206–210.
15. Akutina S.P., Begantsova I.S., Guseva N.V., Shchelina T.T. The Value-Semantic Sphere of Youth: Gender Aspect // Webology. 2022. Vol. 19(1). P. 7443–7451.

References

1. Akutina S.P. Sovremennaya studencheskaya sem'ya: tsennostnyye aspekty i zhiznennyye strategii [A modern student family: value aspects and life strategies [Elektronnyi resurs]. *Sotsiodinamika = Sociodynamics*, 2020, no. 8, pp. 1–13. doi:10.25136/2409-7144.2020.8.31890 (In Russ.).
2. Akutina S.P., Begantsova I.S., Shchelina T.T. Tsennostno-smyslovaya sfera sovremennykh devushek: analiz situatsii [Value and semantic sphere of modern girls: analysis of the situation] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2023, no. 3 (70), pp. 169–173. doi:10.52452/18115942_2023_3_169 (In Russ.).

3. Akutina S.P., Kalinina T.V. Formirovanie smyslozhiznennoi kontseptsii sovremennogo studenchestva v protsesse professional'nogo vospitaniya v vuze [Formation of Modern Students' Life-Meaning Conception in Course of Professional Education in Higher Educational Institution]. *Nauchnyi dialog = Scientific Dialogue*, 2016, no. № 3 (51), pp. 255–266. (In Russ.).
4. Golubeva L.N. Deval'vatsiya semeinykh tsennostei v soznanii molodezhi kak otrazhenie sovremennogo sostoyaniya semeino-brachnykh otnoshenii v Rossii XXI veka. *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya = Almanac of Modern Science and Education*, 2010, no. 11 (42), part 1, pp. 21–23. (In Russ.).
5. Zakharov A.V. Massovoe obshchestvo i kul'tura v Rossii: sotsial'no-tipologicheskii analiz [Mass society and culture in Russia: social-typological analyses]. *Voprosy filosofii = Voprosy Filosofii*, 2003, no. 9, pp. 3–16. (In Russ.).
6. Kalinina T.V., Akutina S.P. Tsennostno-smyslovoe otnoshenie k institutu sem'i sovremennykh studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: Sbornik nauchnykh trudov*. Vypusk 82. Chast' 4. Yalta: RIO GPA, 2024, pp. 156–159. (In Russ.).
7. Kalinina T.V., Tikhonova E.V. Psikhologicheskoe obespechenie gotovnosti k osoznannomu roditel'stvu studentcheskoi molodezhi v usloviyakh diversifikatsii sovremennogo instituta sem'i [Psychological maintenance of readiness for conscious parenting of youth students in conditions of diversification of the modern family institution]. *Sem'ya i lichnost': problemy vzaimodeistviya = Family and Personality: Problems of Interaction*, 2022, no. 22, pp. 60–69. (In Russ.).
8. Kostikov K.N., Repnikov V.S., Smirnova O.A. Vzgl'yad sovremennoi molodezhi na sem'yu i semeinye tsennosti [The view of modern youth on family and family values] [Elektronnyi resurs]. *Advances in Law Studies*, 2022. Vol. 10, no. 2, pp. 36–40. doi:10.29039/2409-5087-2022-10-2-36-40 (In Russ.).
9. Maslennikova S.A., Nepryakhina A.I. Izuchenie predstavlenii sovremennoi molodezhi o brachno-semeinykh otnosheniyakh [The study of the representations of modern youth about marriage] [Elektronnyi resurs]. *Che-lovecheskii kapital = Human Capital*, 2019, no. 5 (125), pp. 177–184. doi:10.25629/hc.2019.05.22 (In Russ.).
10. Rogova A.M. Osobennosti formirovaniya semeinykh tsennostei u sovremennoi rossiiskoi molodezhi [Specific features of forming family values among young generation in contemporary Russia]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2007, no. 1, pp. 66–69. (In Russ.).
11. Rogova A.M., Davydov S.A. Sotsial'nye faktory rasprostraneniya chaildfri v Rossii [Social factors of the spread of childfree in Russia] [Elektronnyi resurs]. *Teleskop: zhurnal sotsiologicheskikh i marketingovykh issledovaniy = Telescope: Journal of Sociological and Marketing Research*, 2023, no. 19, pp. 76–81. doi:10.24412/1994-3776-2023-1-76-8 (In Russ.).
12. Rudkevich L.A. Epokhal'nye izmeneniya cheloveka na sovremennom etape i pedagogicheskie innovatsii. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2005, no. 4 (5), pp. 28–38. (In Russ.).
13. Feldshtein D.I. Psikhologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye kharakteristiki protsessa razvitiya lichnosti: Izbrannye trudy. Moscow: MPSI Publ., Flinta, 1999. 670 p. (In Russ.).
14. Khoroshilova V.A., Gitman A.V. Psikhologicheskie i pedagogicheskie riski formirovaniya tsennostnogo otnosheniya sovremennoi molodezhi k sem'e. *Kontsept = Konzept*, 2015, Vol. 37, pp. 206–210. (In Russ.).
15. Akutina S.P., Begantsova I.S., Guseva N.V., Shchelina T.T. The Value-Semantic Sphere of Youth: Gender Aspect. *Webology*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. P. 7443–7451.

Информация об авторах

Акутина Светлана Петровна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий, кафедра социальной работы, сервиса и туризма, психолого-педагогический факультет, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5634-0010>, e-mail: sakutina@mail.ru

Беганова Ирина Серафимовна

кандидат психологических наук, доцент, заведующий, кафедра общей и практической психологии, психолого-педагогический факультет, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8981-3926>, e-mail: begancz.irina@yandex.ru

Калинина Татьяна Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра общей и практической психологии, психолого-педагогический факультет, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал (Арзамасский филиал ННГУ), г. Арзамас, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8868-6689>, e-mail: kalininatv@list.ru

Information about the authors

Svetlana P. Akutina

Doctor of Education, Professor, Head, Department of Social Work, Service and Tourism, Faculty of Psychology and Pedagogics, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch, Arzamas, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5634-0010>, e-mail: sakutina@mail.ru

Irina S. Begantsova

PhD in Psychology, Docent, Head, Department of General and Practical Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogics, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch, Arzamas, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8981-3926>, e-mail: begancz.irina@yandex.ru

Tatiana V. Kalinina

PhD in Education, Docent, Associate Professor, Department of General and Practical Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogics, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch, Arzamas, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8868-6689>, e-mail: kalininatv@list.ru

Получена 03.04.2024

Received 03.04.2024

Принята в печать 14.04.2024

Accepted 14.04.2024

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Психологическая защищенность старшеклассников в ситуациях общения с одноклассниками и учителями

Лидская Э.В.

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0239-1960>, e-mail: elidskaya@gmail.com

Работа направлена на эмпирическое исследование психологической защищенности старшеклассников в общении с одноклассниками и учителями. Проверялась гипотеза о том, что в общении с учителями старшеклассники чувствуют себя более защищенными, чем в общении с одноклассниками. В исследовании приняли участие 85 старшеклассников 10-х и 11-х классов г. Владимира в возрасте от 16 до 18 лет. Использовался опросник «Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?». Высокий уровень защищенности при общении с одноклассниками и с учителями показали 48,2% старшеклассников, средний уровень — 35,3%, низкий уровень — 16,5%. Гипотеза не подтвердилась, так как различия в защищенности старшеклассников при общении с одноклассниками и с учителями оказались статистически незначимы. Исключение составила позиция «От того, что заставят делать что-либо против Вашего желания», при оценке которой старшеклассники чувствуют себя более защищенными в общении с одноклассниками, чем с учителями. Проведенное исследование подтверждает, что проблема психологической защищенности в общении школьников продолжает оставаться актуальной, что свидетельствует о необходимости продолжения этих исследований.

Ключевые слова: *психологическая защищенность, старшеклассники, общение с одноклассниками, общение с учителями.*

Финансирование: *исследование выполнено в рамках госзадания ФНЦ ПМИ «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE-2024-0017).*

Для цитаты: *Лидская Э.В. Психологическая защищенность старшеклассников в ситуациях общения с одноклассниками и учителями [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 94–101. DOI:10.17759/bppe.2024210212*

Psychological Security of High School Students in Situations of Communication with Classmates and Teachers

Eleonora V. Lidskaya

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0239-1960>, e-mail: elidskaya@gmail.com

The work is aimed at an empirical study of the psychological security of high school students in communicating with classmates and teachers. The hypothesis was tested that high school students feel more protected when communicating with teachers than when communicating with classmates. The study involved 85 high school students of 10th and 11th grades of Vladimir city, aged 16 to 18 years. The questionnaire “How protected do you feel at school?” was used. A high level of safety when communicating with classmates and teachers was demonstrated by 48.2% of high school students, an average level by 35.3%, and a low level by 16.5%. The hypothesis was not confirmed, since differences in the safety of high school students when communicating with classmates and with teachers turned out to be statistically insignificant. The exception was the position “Against being forced to do something against your wishes,” when assessing which high school students felt more protected in communicating with classmates than with teachers. The study confirms that the problem of psychological security in schoolchildren’s communication continues to remain relevant, which indicates the need to continue this research.

Keywords: *psychological security, high school students, communication with classmates, communication with teachers.*

Funding: *the study was carried out within the framework of the state task of FSC PMR “Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of lifelong education: psychological foundations, technologies, efficiency factors” (FNRE-2024-0017).*

For citation: Lidskaya E.V. Psychological Security of High School Students in Situations of Communication with Classmates and Teachers. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 94–101. DOI:10.17759/bppe.2024210212 (In Russ.).

Введение

Безопасность в коммуникативных взаимодействиях школьников с одноклассниками и учителями является одним из необходимых условий для того, чтобы образовательная среда носила бы развивающий характер и выполняла защитную функцию [2; 3; 12; 15 и др.].

Диагностике безопасности образовательной среды школьников посвящено множество исследований, в которых рассматриваются разные факторы и условия безопасности общения школьников между собой и с учителями [4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 14 и др.]. Так, С.Е. Чиркина с соавторами [13], описывая основы формирования психологически безопасной среды, подчеркивают, что

психологическое насилие в школе представляет собой основную угрозу, с которой сталкиваются школьники. Причем это насилие может быть как со стороны учащихся (грубость, оскорбления, насмешки, игнорирование и т. п.), так и со стороны тех учителей, которые считают, что справиться с агрессивными настроенными детьми можно, только применяя строгие и даже жесткие методы обращения с ними.

Исходя из риск-ресурсного подхода, И.А. Баева и Е.Б. Лактионова [2] подчеркивают, что психологическая безопасность образовательной среды определяется такими факторами, как человек в образовании, содержание образования, педагогическое взаимодействие. Используя тот же подход, Г.С. Корытова и Е.Ю. Закотнова [7] выделяют в качестве факторов педагогического риска следующие показатели: условия обучения, учебную перегрузку и стиль межличностных взаимоотношений педагогов.

Программа исследования

Цель данного исследования заключалась в эмпирическом выявлении, в какой мере современные старшеклассники будут чувствовать себя психологически защищенными в ситуациях общения с одноклассниками и с учителями. При этом мы исходили из гипотезы, что психологическая защищенность старшеклассников в общении с учителями будет выше, чем в общении с одноклассниками.

Для этого нами был использован опросник «Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?», представляющий собой фрагмент анкеты-опросника «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (для учеников) [1, с. 194, 199].

Данный опросник направлен на выявление (подсчет) индекса психологической безопасности (далее — ИПЗ) старшеклассников в образовательной среде по девяти видам (позициям) коммуникативных угроз: публичное унижение, оскорбление, высмеивание, угрозы, обидные обзывания, заставляя делать что-либо против желания, игнорирование и недоброжелательное отношение. Степень защищенности в каждой из этих ситуаций оценивается баллами: 0 баллов — полностью не защищен; 1 балл — не защищен; 2 балла — затрудняюсь сказать; 3 балла — защищен; 4 балла — полностью защищен. Каждая из позиций опросника оценивается дважды: а) для общения с одноклассниками и б) для общения с учителями. Суммирование баллов позволяет вычислить индивидуальный ИПЗ в общении «от учеников», «от учителей» и в целом — «от учеников» и «от учителей». Высокий уровень защищенности («защищен» и «полностью защищен») оценивался нами в диапазоне значений ИПЗ от 3 до 4 баллов. Низкому уровню защищенности («полностью не защищен» и «не защищен») соответствовал ИПЗ в диапазоне от 0 до 1,9 баллов. Средний уровень («затрудняюсь сказать») находился в диапазоне от 2 до 2,9 баллов.

В исследовании приняли участие 85 старшеклассников г. Владимира в возрасте от 16 до 18 лет, из них 30 мужского пола и 55 женского, обучающиеся в профильных классах гуманитарной (33 старшеклассника), физико-математической (20 старшеклассников) и медико-биологической направленности (32 старшеклассника).

Степень достоверности различий сравниваемых показателей оценивалась с помощью непараметрического U-критерия Манна — Уитни.

Задача исследования: эмпирически выявить уровни психологической защищенности старшеклассников в ситуациях общения с одноклассниками и с учителями в зависимости от вида угроз, от профиля обучения и от пола старшеклассников.

Результаты

Результаты оценки индекса психологической защищенности для каждого вида угроз в общении старшеклассников с одноклассниками и учителями представлены в табл. 1.

Табл. 1. Показатели психологической защищенности для всей выборки (N = 85)

№	Позиции опросника	Защищенность в общении (М)		U _{эмп}
		от учеников	от учителей	
1	От публичного унижения	3,01	2,68	3021,5
2	От оскорбления	2,81	2,62	3159,5
3	От высмеивания	2,8	2,75	3485
4	От угроз	3,11	3,94	3988
5	От обидного обзывания	2,61	2,75	3870
6	От того, что заставят делать что-либо против Вашего желания	3,12	2,41	2405*
7	От игнорирования	2,54	2,64	3745,5
8	От неуважительного отношения	2,65	2,58	3498
9	От недоброжелательного отношения	2,69	2,53	3353
	Сравнение защищенности от учеников и от учителей	U _{эмп} = 25		

* Статистически значимые различия ($p \leq 0,05$).

Из табл. 1 видно, что в общении с одноклассниками высокий уровень защищенности старшеклассники отметили по следующим видам угроз: «От публичного унижения» (ИПЗ = 3,01), «От угроз» (ИПЗ = 3,11) и «От того, что заставят делать что-либо против Вашего желания» (ИПЗ = 3,12). По остальным видам угроз старшеклассники отметили средний уровень защищенности (ИПЗ в диапазоне от 2 до 2,9).

В общении с учителями старшеклассники показали высокий уровень защищенности только по одному виду угроз — «От того, что заставят делать что-либо против Вашего желания» (ИПЗ = 3,94). По остальным видам угроз в общении с учителями старшеклассники отметили средний уровень защищенности.

В целом данные табл. 1 показывают, что статистически значимых различий в психологической защищенности в общении «от учеников» и «от учителей» не обнаружено. Исключение составляет ИПЗ «От того, что заставят делать что-либо против Вашего желания», по которой защищенность в общении с учителями статистически меньше, чем в общении с одноклассниками ($p \leq 0,05$). Таким образом, наша гипотеза не получила подтверждения.

В табл. 2 представлены уровни ИПЗ старшеклассников в общении с одноклассниками и учителями (в процентном выражении).

Табл. 2. Количество старшеклассников (в %), показавших высокий, средний и низкий уровни ИПЗ в общении с одноклассниками и с учителями (N = 85)

Уровни защищенности (индекс психологической безопасности)	«От учеников»	«От учителей»	В целом (суммарно) «от учеников» и «от учителей»
Высокий уровень (ИПЗ от 3 до 4 баллов)	57,6	48,2	48,2
Средний уровень (ИПЗ от 2 до 2,9 балла)	22,4	27,1	35,3
Низкий уровень (ИПЗ от 0 до 1,9 балла)	20,0	24,7	16,5

В целом *высокий уровень* защищенности старшеклассников (ИПЗ от 3 до 4 баллов) составил по всей выборке 48,2%, причем защищенность «от учеников» незначительно выше (57,6%), чем «от учителей» (48,2%). *Средний уровень* защищенности продемонстрировали 35,3% старшеклассников, причем защищенность «от учеников» незначительно ниже (22,4%), чем «от учителей» (27,1%). *Низкий уровень* защищенности показали 16,5%, причем защищенность «от учеников» не-

значительно ниже (20,0%), чем «от учителей» (24,7%). Эти данные несколько отличаются от данных, которые были получены Г.С. Корытовой и Е.Ю. Закотовой [3] на другой выборке старшеклассников с помощью той же методики. А именно, суммарно высокий и очень высокий уровни защищенности от психологического насилия в условиях образовательной среды показали 59,7% респондентов. В то время как «низкий» и «ниже среднего» уровни указанной защищенности был отмечен у 25,0% респондентов. Полагаем, что такие различия объясняются спецификой образовательной среды в разных школах.

Максимальные значения ИПЗ показали старшеклассники, которые обучаются в классах с гуманитарным профилем обучения, — 57%. Классы физико-математического профиля характеризуются «средним» уровнем защищенности — 50%. А классы медико-биологического профиля показали уровень защищенности «ниже среднего» — 21%. В то же время эти данные нельзя считать однозначными, так как, помимо профиля обучения, на величину ИПЗ, возможно, накладывает отпечаток половой фактор старшеклассников, который в нашем случае трудно учесть вследствие неравномерного состава классов по половому признаку. Так, в физико-математических классах учатся до 70% юношей, в медико-биологических — 19%, в гуманитарных — 30%.

В целом общая психологическая защищенность у юношей немного выше, чем у девушек. Причем в общении с учителями эта особенность выражена более ярко, чем в общении с одноклассниками ($p \leq 0,05$).

Выводы

Статистически значимых различий в защищенности старшеклассников в зависимости от вида угроз в общении «от одноклассников» и «от учителей» не обнаружено. Исключение составляет позиция «От того, что заставят делать что-либо против Вашего желания». По этому виду угрозы старшеклассники статистически значимо оценивают себя более защищенными в общении с одноклассниками, чем в общении с учителями.

Высокий уровень психологической защищенности в образовательной среде при общении с одноклассниками и с учителями показали 48,2% старшеклассников, средний уровень показали 35,3% старшеклассников и низкий уровень показали 16,5% старшеклассников.

Старшеклассники с высоким уровнем защищенности чувствуют себя незначительно более защищенными в общении с учителями, чем с одноклассниками. Напротив, старшеклассники с низким и средним уровнями защищенности чувствуют себя в общении с учителями менее защищенными, чем с одноклассниками.

Выявление связи психологической защищенности в общении старшеклассников с профилем их обучения требует дополнительного изучения.

В целом психологическая защищенность в общении с одноклассниками и учителями у юношей немного выше, чем у девушек.

Таким образом, полученные данные подтверждают, что проблема психологической защищенности в общении школьников продолжает оставаться актуальной, что свидетельствует о необходимости продолжения исследований на более широкой выборке обучающихся с применением разных методик.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб: СОЮЗ, 2002. 271 с.
2. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Экспертиза психологической безопасности образовательной среды [Электронный ресурс] // Психология образования в XXI веке: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции: к 80-летию Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград, 14–16 сентября 2011 года. Волгоград: Издательство ВГПУ

- «Перемена», 2011. С. 387–389. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/education21/contents/55049> (дата обращения: 11.02.2024).
3. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. М.: МГППУ, 2013. 304 с.
 4. *Ветрова Я.А., Щеголенкова Е.С.* Проблема психологической безопасности образовательной среды муниципальной системы образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Том 2. № 2 (49). С. 169–178.
 5. *Гаязова Л.А.* Психологические основания мониторинга безопасности образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2012. № 145. С. 64–71.
 6. *Кисляков П.А.* Экопсихология образовательной среды: подходы к проектированию и мониторингу [Электронный ресурс] // Экология человека. 2017. Том 24. № 4. С. 42–50. doi:10.33396/1728-0869-2017-4-42-50
 7. *Корытова Г.С., Закотнова Е.Ю.* Психологическая безопасность и защищенность образовательной среды: факторы риска, угрозы и условия // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9 (162). С. 96–102.
 8. *Митина Л.М.* Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: Учебное пособие для практических психологов. Кемерово: Кемеровский областной институт усовершенствования учителей, 1996. 50 с.
 9. Непрокина И.В., Болотникова О.П., Ошкина А.А. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг: Учебное пособие. Тольятти: Издательство ТГУ, 2012. 92 с.
 10. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды. Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций / Авт.-сост.: Габер И.В., Зарецкий В.В., Артамонова Е.Г., Ефимова О.И., Калинина Н.В. М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2018. 60 с.
 11. Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции [Электронный ресурс] / гл. науч. ред. И.Л. Федотенко, С.В. Пазухина; Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, 12 октября 2022 г.). Чебоксары: ИД «Среда», 2022. 416 с. doi:10.31483/a-10425
 12. *Сергеев С.Ф., Якунин В.А.* Психологическая безопасность в образовательной среде // Народное образование. 2012. № 6. С. 163–169.
 13. *Чиркина С.Е., Ахмеров Р.А., Бажин К.С., Царева Е.В.* Основы формирования психологически безопасной образовательной среды: Учебно-методическое пособие. Казань: Бриг, 2015. 136 с.
 14. *Ясвин В.А.* Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам [Электронный ресурс] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2018. Том 18. № 1. С. 80–90. doi:10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90
 15. *Яценко Т.Е.* Учебное и межличностное педагогическое взаимодействие как основа формирования психологически безопасной образовательной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2013. Том 13. № 1. С. 84–87.

References

1. Baeva I.A. *Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii: Monografiya*. Saint Petersburg: SOYuZ, 2002. 271 p. (In Russ.).
2. Baeva I.A., Laktionova E.B. *Ekspertiza psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy [Elektronnyy resurs]. Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: k 80-letiyu Volgogradskogo gosudarstvennogo sotsial'no-pedagogicheskogo universiteta, Volgograd, 14–16 sentyabrya 2011 goda*. Volgograd: Izdatel'stvo VGPU "Peremena", 2011,

- pp. 387–389. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/education21/contents/55049> (Accessed 11.02.2024). (In Russ.).
3. Baeva I.A., Vikhristyuk O.V., Gayazova L.A. (Eds.). Bezopasnost' obrazovatel'noi sredy: psikhologicheskaya otsenka i soprovozhdenie: Sbornik nauchnykh statei. Moscow: MGPPU Publ., 2013. 304 p. (In Russ.).
 4. Vetrova Ya.A., Schegolenkova E.S. Problema psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy munitsipal'noi sistemy obrazovaniya [Problem of psychological safety of the educational environment of the municipal education system]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*, 2018. Vol. 2, no. 2 (49), pp. 169–178. (In Russ.).
 5. Gayazova L.A. Psikhologicheskie osnovaniya monitoringa bezopasnosti obrazovatel'noi sredy [The Psychological Bases of Monitoring Safety of Educational Environment]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2012, no. 145, pp. 64–71. (In Russ.).
 6. Kislyakov P.A. Ekopsikhologiya obrazovatel'noi sredy: podkhody k proektirovaniyu i monitoring [Ecopsychology of educational environment: design and monitoring approaches] [Elektronnyi resurs]. *Ekologiya cheloveka = Human Ecology*, 2017. Vol. 24, no. 4, pp. 42–50. doi:10.33396/1728-0869-2017-4-42-50 (In Russ.).
 7. Korytova G.S., Zakotnova E.Yu. Psikhologicheskaya bezopasnost' i zashchishchennost' obrazovatel'noi sredy: faktory riska, ugrozy i usloviya [Psychological safety and security of the educational environment: risk factors, threats and conditions]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, no. 9 (162), pp. 96–102. (In Russ.).
 8. Mitina L.M. Psikhologicheskaya diagnostika kommunikativnykh sposobnostei uchitelya: Uchebnoe posobie dlya prakticheskikh psikhologov. Kemerovo: Kemerovskii oblastnoi institut usovershenstvovaniya uchitelei Publ., 1996. 50 p. (In Russ.).
 9. Neprokina I.V., Bolotnikova O.P., Oshkina A.A. Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: modelirovanie, proektirovanie, monitoring: Uchebnoe posobie. Tolyatti: Izdatel'stvo TGU, 2012. 92 p. (In Russ.).
 10. Gaber I.V., Zaretsky V.V., Artamonova E.G., Efimova O.I., Kalinina N.V. Obespechenie psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy. Metodicheskie rekomendatsii dlya rukovoditelei obshcheobrazovatel'nykh organizatsii. Moscow: FGBNU "Tsentr zashchity prav i interesov detei" Publ., 2018. 60 p. (In Russ.).
 11. Fedotenko I.L., Pazukhina S.V. (Eds.). Psikhologicheski bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: problemy proektirovaniya i perspektivy razvitiya: Sbornik materialov IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii; Tul'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. L.N. Tolstogo (Tula, 12 oktyabrya 2022 g.) [Elektronnyi resurs]. Cheboksary: ID "Sreda", 2022. 416 p. doi:10.31483/a-10425 (In Russ.).
 12. Sergeev S.F., Yakunin V.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovatel'noi srede. *Narodnoe obrazovanie = National Education*, 2012, no. 6, pp. 163–169. (In Russ.).
 13. Chirkina S.E., Akhmerov R.A., Bazhin K.S., Tsareva E.V. Osnovy formirovaniya psikhologicheskoi bezopasnoi obrazovatel'noi sredy: Uchebno-metodicheskoe posobie. Kazan: Brig, 2015. 136 p. (In Russ.).
 14. Jasvin W.A. Issledovaniya obrazovatel'noi sredy v otechestvennoi psikhologii: ot metodologicheskikh diskussii k empiricheskim rezul'tatam [Research Educational Environment in Russian Psychology: from Methodological Discussion by the Empirical Results] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018. Vol. 18, no. 1, pp. 80–90. doi:10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90 (In Russ.).
 15. Yatsenko T.E. Uchebnoe i mezhlichnostnoe pedagogicheskoe vzaimodeistvie kak osnova formirovaniya psikhologicheskoi bezopasnoi obrazovatel'noi sredy [Training and Interpersonal Pedagogical Interaction as the Basis of the Formation of Psychologically Safe Educational Environment]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013. Vol. 13, no. 1, pp. 84–87.

Информация об авторах

Лидская Элеонора Викторовна

младший научный сотрудник, лаборатория экопсихологии развития и психодидактики, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0239-1960>, e-mail: elidskaya@gmail.com

Information about the authors

Eleonora V. Lidskaya

Junior Researcher, Laboratory of Developmental Ecopsychology and Psychodidactics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0239-1960>, e-mail: elidskaya@gmail.com

Получена 15.04.2024

Received 15.04.2024

Принята в печать 22.04.2024

Accepted 22.04.2024

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Проблемы эмоционального выгорания преподавателей высшей школы и практические пути их решения

Мурафа С.В.

Российская академия образования (РАО); Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4819-660X>, e-mail: murafa.svetlana@gmail.com

Баркова Н.Н.

Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6498-0388>, e-mail: barknat@yandex.ru

Карпенко А.В.

Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5961-1238>, e-mail: karpenkoa1512@mail.ru

В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания преподавателей высшей школы, которая является следствием постоянного воздействия стрессогенных факторов и имеет негативные последствия, влияющие на физическое состояние преподавателя, психологическую и эмоциональную сферу. Приведены результаты исследования среди учителей, которые выделили несколько доминирующих мотивов при возникновении эмоционального выгорания в профессиональной деятельности: социальная оценка учителя (49%), ролевые конфликты (48%), высокая ответственность за выполнение своих профессиональных функций (48%), отсутствие мотивированности среди учеников (47%), склонность к эмоциональной сдержанности (47%), сверхурочная работа и высокая продолжительность рабочего дня (44%), интенсивное переживание обстоятельств своей профессиональной деятельности (44%). Также представлены результаты практической работы на стратегической сессии по проблеме эмоционального выгорания преподавателей высшей школы, проанализированы проблемы и обозначены конструктивные пути решения: от профилактических мероприятий до оптимизации условий труда преподавателя высшей школы, которые способны оказать благотворное влияние как на внешние, так и на личные факторы эмоционального выгорания в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: преподаватели, учителя, высшая школа, образование, эмоциональное выгорание, стратегическая сессия, Российская академия образования.

Благодарности: авторы благодарят Федеральный ресурсный центр психологической службы в системе высшего образования Российской академии образования за проведение

по актуальной тематике мероприятия для преподавателей высшей школы: стратегической сессии «Профилактика эмоционального выгорания преподавателей высшей школы и снижение рисков соматизации специалистов психологических служб».

Для цитаты: Мурафа С.В., Баркова Н.Н., Карпенко А.В. Проблемы эмоционального выгорания преподавателей высшей школы и практические пути их решения [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 102–112. DOI:10.17759/bpre.2024210213

Problems of Emotional Burnout of Higher School Teachers and Practical Ways to Solve Them

Svetlana V. Murafa

Russian Academy of Education; Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4819-660X>, e-mail: murafa.svetlana@gmail.com

Natalia N. Barkova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6498-0388>, e-mail: barknat@yandex.ru

Alla V. Karpenko

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5961-1238>, e-mail: karpenkoa1512@mail.ru

The article considers the problem of emotional burnout of teachers of higher school, which is a consequence of the constant influence of stressors, and has negative consequences that affect his physical, psychological and emotional sphere of personality. The data on the results of a study among teachers who identified several dominant motives in the occurrence of emotional burnout in professional activity: social assessment of the teacher (49%), role conflicts (48%), high responsibility for the performance of their professional functions (48%), lack of motivation among students (47%), a tendency to emotional restraint (47%), overtime and long hours (44%), intense experience of the circumstances of their professional activities (44%). Also, the results of practical work at a strategic session on the problem of emotional burnout of higher school teachers are presented, problems are analyzed and constructive solutions are outlined: from preventive measures to optimizing the working conditions of a teacher in higher school, which can have a beneficial effect on both external and personal factors of emotional burnout in professional activity.

Keywords: teachers, pedagogues, high school, education, emotional burnout, strategic session, Russian Academy of Education.

Acknowledgements: the authors thank the Federal Resource Center for Psychological Services in the Higher Education System of the Russian Academy of Education for holding an event on relevant topics for higher school teachers: a strategic session “Prevention of emotional burnout of higher school teachers and reducing the risks of somatization of psychological services specialists.”

For citation: Murafa S.V., Barkova N.N., Karpenko A.V. Problems of Emotional Burnout of Higher School Teachers and Practical Ways to Solve Them. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 102–112. DOI:10.17759/bppe.2024210213 (In Russ.).

Введение

Проблема эмоционального выгорания привлекла к себе внимание еще в начале XX века [21; 24]. Чуть позже появился термин “burnout”, который переводится как «выгорание» или «сгорание». Исследователи заметили схожую негативную симптоматику, которая развивалась у людей, профессионально связанных с постоянным общением, необходимо тесным взаимодействием с другими людьми. В их числе — воспитатели ДОУ, учителя школ и педагоги образовательных организаций высшего образования. Казалось бы, увлеченные своей деятельностью профессионалы, часто добившиеся значительных успехов, они неожиданно начинали терять интерес к работе, вступать в конфликты, самоустраняться от решения насущных проблем. У некоторых из них состояние значительно усугублялось, развивались невротические расстройства. Исследователями было установлено, что причиной таких изменений у педагогов являлись долгие стрессовые ситуации, возникающие в рамках их профессиональной деятельности.

По мнению Д. Гринберга [6], «выгорание» может характеризоваться эмоциональным, физическим и когнитивным истощением и проявляться следующими симптомами: учащением жалоб на здоровье, изменением продуктивности работы, снижением самооценки, ухудшением чувства юмора и др. С другой стороны, отмечается, что синдром выгорания в определенной степени является защитным механизмом, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать свои энергетические ресурсы. Однако данное утверждение справедливо лишь в том случае, когда речь идет о самом начале формирования этого состояния. На более поздних стадиях выгорание отрицательно сказывается на исполнении профессиональных обязанностей и отношениях с окружающими.

По результатам исследования, проведенного в 2022 г. среди учителей московских школ (204 чел.), были выделены следующие доминирующие факторы, вызывающие синдром эмоционального выгорания: социальная оценка учителя (49%), ролевые конфликты (48%), высокая ответственность за выполнение своих профессиональных функций (48%), отсутствие мотивированности среди учеников (47%), склонность к эмоциональной сдержанности (47%), сверхурочная работа и высокая продолжительность рабочего дня (44%), интенсивное переживание обстоятельств своей профессиональной деятельности (44%).

Среди доминирующих личностных факторов: высокая личная ответственность (перфекционизм) — 67%, а также идеализация и мечтательность (жертвенность, эмпатия) — 56% [11].

Стремление учителя к совершенству и безупречности образовательного процесса требует много усилий, затрат большого количества энергии, что активно ведет к формированию синдрома эмоционального выгорания. Также, обладая такой личностной особенностью и не получая безупречного результата, учитель обычно находится в состоянии стресса, что также формирует этот синдром. В числе негативных факторов, вызывающих синдром эмоционального выгорания, учителя выделили постоянное переутомление и перенапряжение.

Педагогическая деятельность изначально предполагает значительную эмоциональную нагрузку в связи с большим количеством социальных контактов и большой ответственностью. Педагог-воспитатель не может ограничиться сугубо образовательной задачей проведения урока по дисциплине, практического занятия, чтения лекции. Современные требования к представителям этой профессии включают необходимость осуществления личностного подхода к обучающимся,

многостороннюю помощь в развитии, воспитательную поддержку, сотрудничество с семьей воспитанника, осуществление коррекционной работы и т. д. Без эмпатии и перцепции со стороны педагога реализация этих требований невозможна.

Таким образом, неизбежная высокая эмоциональная загруженность достаточно быстро может приводить к выгоранию. Проблема усугубляется тем, что современных учителей не учат справляться с подобной перегрузкой, у них отсутствуют умения и навыки психологической самопомощи, выявления возможных внешних и внутренних ресурсов эмоционального восстановления. Этот факт вызывает удивление, так как противоречит тому вниманию, которое уделяется данной теме педагогами-исследователями, социологами, психологами.

Проблематика исследования

В настоящий момент исследования профессионального и эмоционального выгорания широко представлены как в зарубежной науке: S. Jakson, E. Aronson, A. Pines, S. Walker, M. Cole, C. Maslach, M.P. Leiter, S.L Cordes и др. [22; 27; 26; 28; 30], так и в отечественной практике: В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, Т.В. Форманюк, Л.И. Ларенцова, Е.С. Старченкова и др. [2–5; 7; 8; 13; 14; 19].

Исследования Н.А. Аминова [1], Л.Г. Федоренко [18] доказали, что через 20 лет у подавляющего числа педагогов наступает эмоциональное «сгорание», а к 40 годам «сгорают» все учителя. Между тем, возраст эмоционального профессионального выгорания заметно молодеет. Исследователи выгорания [7; 8] показывают, что работники социальной сферы начинают испытывать данный симптом через 2–4 года после начала работы. Склонность более молодых по возрасту к выгоранию часто объясняется эмоциональным шоком, который они испытывают при столкновении с реальной действительностью, не соответствующей их ожиданиям [12]. Содействуют быстрому возникновению выгорания неподготовленность к непосредственному глубокому контакту с учениками, острота проблем и необходимость обоснованного принятия решений в сложных воспитательных ситуациях. Ускоренный темп жизни, серьезные социальные, политические, экономические, технические изменения, происходящие в мире и обществе за короткий период времени, заметно разделяют поколения. Даже разница в 5–7 лет между учащимися и молодыми учителя сказывается на их непростых взаимоотношениях.

Еще в 1981 году была опубликована работа американских психологов, в которой возможность проявлений синдрома психического выгорания ограничивается представителями коммуникативных профессий [27; 28]. В соответствии с их подходом синдром «психического выгорания» представляет собой сочетание эмоционального истощения, деперсонализации и редуцирования личных достижений. В настоящее время существует единая точка зрения на сущность профессионального выгорания и его структуру. Согласно современным представлениям, под «психическим выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального, умственного истощения, проявляющееся в профессиях эмоциональной сферы [16; 26; 27; 29].

Существуют внешние и внутренние факторы и причины этого явления. Н.Ж. Freudenberger [24] отмечал, что выгорание возникает под влиянием стресса, который связан с исполнением профессиональных обязанностей. Особенно чувствительны к профессиональному стрессу педагоги с заниженной самооценкой. Неудачи в работе, критика коллег и руководства или недооценка их достижений, которые воспринимаются окружающими только как случайный успех, может психологически сильно травмировать личность [10; 11]. Результатом этого становятся депрессивные переживания, пересмотр профессиональных установок, даже уход из профессии или развитие трудоголизма вплоть до высшей степени профессионального перфекционизма. Лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе, также наиболее подвержены выгоранию. В их представлении настоящий специалист — это образец профессиональной неуязвимости и совершенства. Входящие в эту категорию личности ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и личной жизнью [20].

Другой пример: интровертные личности также тяжело справляются с социальными контактами, сопровождающими педагогическую деятельность. Постоянная необходимость «открываться», активно сотрудничать, заинтересованно взаимодействовать с учащимися, коллегами, родителями — повышает тревожность, а при негативном сценарии приводит к срывам, психосоматическим заболеваниям. Этот внутренний фактор можно рассматривать как сильнейший провокатор эмоционального выгорания, и в целом такому типу личности очень сложно реализовать себя как педагога.

Как отмечают некоторые исследователи, важным фактором эмоционального выгорания может оказаться ролевая неопределенность [15], а также профессиональные ситуации, в которых совместные действия сотрудников в значительной степени не согласованы (отсутствует интеграция усилий, но присутствует конкуренция [20]). При этом осознание и устранение этого фактора приводит к нормализации ситуации в педагогическом коллективе и смягчению эмоциональной напряженности. Это во многом проблема руководства, как и нечеткое распределение им обязанностей сотрудников, многочасовые нагрузки (например, доступность учителя для родителей и начальства в режиме 24/7), подавление инициативы или наказание за инициативу ее автора самостоятельной реализацией.

Усиливает возможность развития эмоционального выгорания нестабильная социально-экономическая ситуация, низкая оплата труда, несправедливость распределения социальных льгот и благ. Известно, что на территории Российской Федерации в разных регионах существует значительная разница в оплате педагогического труда, предпринимаемые попытки выравнивания пока не приносят удовлетворения педагогам и воспитателям. Вместе с тем, для педагогических работников при определении оплаты труда стимулирующий подход имеет значение. Важно (и это отмечается многими исследователями) не абсолютное количество вознаграждения, а его соотношение с собственным затраченным трудом и трудом своих коллег, что обозначается как справедливость.

Выявлены основные стадии нарастающего эмоционального выгорания — от «приглушения» эмоционального реагирования, некой отстраненности от родных и коллег до неприязни к ним и безразличия к работе, равнодушия к собственной жизни. Исследователями описаны симптомы профессионального выгорания, которые можно объединить в 3 группы: психолого-физические, социально-психологические и поведенческие.

Возникает вопрос: является ли синдром профессионального выгорания обратимым на любой стадии развития или успешно его преодолеть можно только на начальной стадии его развития? Большинство российских и зарубежных психологов считают профессиональное выгорание обратимым процессом, хотя некоторые авторы [1; 13; 14] используют термин «сгорание» и тем самым либо подчеркивают необратимость последствий, либо неуместно рассматривают данные слова как синонимы.

Практически разобраться с этим вопросом, а также найти пути преодоления эмоционального выгорания попытались педагоги и психологи на V Стратегической сессии «Профилактика эмоционального выгорания преподавателей высшей школы и снижение рисков соматизации специалистов психологических служб», которая состоялась 6 сентября 2023 года в Федеральном ресурсном центре психологической службы в системе высшего образования Российской академии образования.

Центральной темой сессии стала проблема профилактики эмоционального выгорания преподавателей высшей школы и снижения рисков соматизации специалистов психологических служб [17]. В дискуссии приняли участие не только педагоги университетов, кандидаты и доктора психологических и педагогических наук, но и учителя школ, педагоги учреждений дополнительного образования, школьные психологи и специалисты психологических служб г. Москвы и регионов России. В ходе обсуждения волнующей проблемы участники Стратегической сессии акцентиро-

вали внимание на причинах, влияющих на возникновение и развитие эмоционального выгорания у педагогов, а также способах их предупреждения и предотвращения.

Среди основных причин, приводящих к феномену эмоционального выгорания, были выделены и подробно обсуждены следующие 5 групп причин:

- *личностные*, то есть индивидуально-психологические особенности личности, такие как эмпатичность, увлеченность, агрессивность, акцентуации, выбор стратегий преодолевающего поведения [9; 20];
- *ролевые*: конфликтность и неопределенность профессиональных ролей, социальное сравнение, отсутствие социальной поддержки;
- *организационные*: временная, содержательная и оценочная неопределенность, кадровая политика руководства учреждения, характер отношений с администрацией;
- *экзистенциальные*: отсутствие ощущения собственной ценности и, соответственно, невозможность признать ценность другого, чувство социальной незащищенности и переживание социальной несправедливости;
- *мотивационные*: преобладание внешних мотивов профессиональной деятельности над внутренними, неудовлетворенность работой, отсутствие возможности реализации карьерных устремлений, низкий уровень оплаты труда, неоправданные ожидания от профессиональной деятельности.

Были определены также *дополнительные факторы, способствующие эмоциональному выгоранию* и относящиеся исключительно к педагогической деятельности: обилие показательных мероприятий, безответственность, лень и низкая культура обучающихся, отсутствие материально-технического обеспечения, систематическая резкая смена деятельности (неожиданные задания руководства), конфликты педагогов с родителями и обучающихся друг с другом [10].

Наряду с перечисленными факторами, к *причинам эмоционального выгорания* в современной школе участники Стратегической сессии отнесли *работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью*, взаимодействие с которыми приводит к высокой эмоциональной напряженности педагогов из-за рассогласованности между ожиданиями и реальными образовательными результатами таких обучающихся. Также педагоги и психологи обратили внимание на отсутствие времени на работу с такими детьми.

Было отмечено, что, несмотря на значительный исследовательский интерес к теме эмоционального выгорания, профилактическое направление в настоящее время освещено незначительно. Тем не менее, грамотно выстроенная психолого-педагогическая профилактика/просвещение может не только приостановить начавшийся процесс выгорания, но и предотвратить его возникновение, сохранив психологическое и физическое здоровье педагога и результативность его работы.

Участниками Стратегической сессии было предложено организовать профилактическую работу в двух направлениях:

- психолого-педагогическая профилактика/просвещение в сфере личностного совершенствования педагогов и в сфере межличностных взаимоотношений педагогов;
- оптимизация условий труда педагогов.

Если первое направление адресовано педагогу-психологу, то второе — административно-управленческому составу образовательных организаций высшего образования. Поэтому психолого-педагогическую профилактику эмоционального выгорания педагогов предложили рассмотреть *в качестве приоритетного направления*, так как влияние эмоционального состояния педагога распространяется и на его личность, и на обучающихся, и на образовательный процесс в целом. Речь здесь идет о внутренних факторах, которыми необходимо научиться управлять каждому из нас.

Заключение

Размышляя об основных мероприятиях психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания педагогов, участники Стратегической сессии в качестве конструктивных мер выделили следующие:

- осознание и осмысление профессиональной мотивации;
- регуляция эмоционального состояния через понимание и принятие всего репертуара собственных эмоций;
- актуализация ценности собственного физического и психологического здоровья;
- развитие навыков эффективной коммуникации;
- улучшение психологического климата в коллективе;
- постоянная забота о себе: снижение уровня стресса: стремление к равновесию и гармонии, здоровому образу жизни, удовлетворение потребности в общении; умение отвлекаться от переживаний, связанных с работой, трансформация негативных убеждений, чувства отчаяния, утраты смысла и безнадежности, повышение уровня профессионального мастерства.

Банк профилактических мероприятий был также дополнен естественными приемами регуляции организма: смех, улыбка, юмор; размышления о хорошем, приятном; различные движения, расслабление мышц, наблюдение за приятными явлениями и объектами, «купание» (реальное или мысленное) в солнечных лучах, вдыхание свежего воздуха, чтение стихов, высказывание похвалы, комплиментов кому-либо просто так [12; 16].

Что касается второго направления профилактики — оптимизации условий труда, — то здесь были предложены мероприятия, которые способны оказать благотворное влияние на внешние факторы эмоционального выгорания в профессиональной деятельности. В данную группу были включены мероприятия преимущественно психолого-педагогической поддержки [15]:

- психолого-педагогическое просвещение педагогов по проблеме эмоционального выгорания;
- тренинги личностного роста;
- физиологические и физиотерапевтические мероприятия (например, работа с нарушением сна, доступность фитнес-абонементов, программы восстановления здоровья и др.);
- активное и повсеместное развитие службы психологической помощи в вузах и других образовательных организациях;
- разработка и внедрение в практику Российской академии образования курсов повышения квалификации по профилактике эмоционального выгорания педагогов.

Преподаватели в своей деятельности подвержены риску возникновения эмоционального выгорания, поэтому необходимо использовать методы, позволяющие снизить влияние неблагоприятных факторов на профессиональную деятельность, применять различные способы привнесения разнообразия в свою работу и многообразия способов релаксации и отдыха, расширять спектр своих увлечений, а также при необходимости обращаться за профессиональной помощью к психологам.

Литература

1. Аминов Н.А., Шпитальный Д.В. Синдром «эмоционального сгорания» как вид профессиональной дезадаптации // Профессиональный потенциал. 2002. № 1. С. 45–48.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М.: Филин, 1996. 256 с.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: Диагностика и профилактика. СПб: Питер, 2005. 336 с.
4. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб: СПбГУ, 2010. 498 с.
5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.Л. Синдром выгорания. СПб: Питер, 2008. 336 с.
6. Гринберг Дж. Управление стрессом. СПб: Питер, 2004. 496 с.

7. Ларенцова Л.И. Изучение синдрома эмоционального выгорания у врачей-стоматологов // Клиническая стоматология. 2003. № 4 (28). С. 82–86.
8. Ларенцова Л.И., Максимовский Ю.М., Соколова Ю.Д. Синдром «эмоционального выгорания» (burnout) у врачей стоматологов // Новое в стоматологии. 2002. № 2. С. 97–99.
9. Мельничук А.С. Эмоциональное выгорание и перфекционизм у учителей: особенности взаимосвязи // Вестник психотерапии. 2017. № 63 (68). С. 77–94.
10. Мурафа С.В., Баркова Н.Н., Карпенко А.В. Векторы развития воспитательного процесса в высшей школе посредством информационно-коммуникативных технологий [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 2. С. 114–124. doi:10.51314/2073-2635-2022-2-114-124
11. Мурафа С.В., Дьячина Н.Ю. Исследование причин эмоционального выгорания учителя географии // География и экология в школе XXI века. 2022. № 1. С. 45–49.
12. Ньюендорп Т. Перфекционизм: как покончить с прокрастинацией, научиться принимать себя и достигать поставленных целей. М.: Диалектика, 2022. 224 с.
13. Орел В.Е. Исследование обвинительной установки как феномена профессиональной деформации // Психология и практика: Ежегодник Российского психологического общества, Ярославль, 25–28 июня 1998 года. Том 4. Выпуск 1. Ярославль: ЯрГУ, 1998.
14. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Том 22. № 1. С. 90–101.
15. Сорина О. Так можно. Не выгореть, помогая другим. Есть смысл, 2023. 240 с.
16. Спиллер Б. Антивыгорание. Дневник для тех, кто устал уставать. 12-недельный план избавления от стресса и эмоционального истощения. М.: Альпина Паблишер, 2023. 264 с.
17. В РАО обсудили профилактику эмоционального выгорания преподавателей высшей школы и снижение рисков соматизации специалистов психологических служб [Электронный ресурс] // Российская академия образования. URL: <https://rusacademedu.ru/novosti-nauchnyx-centrov-rao/v-rao-obсудили-profilaktiku-emociona/> (дата обращения: 10.12.2023).
18. Федоренко Л.Г. Психологическое здоровье в условиях школы. Психопрофилактика эмоционального напряжения. СПб: Каро, 2003.
19. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.
20. Хан Б.-Ч. Общество усталости. Негативный опыт в эпоху чрезмерного позитива. М.: АСТ, 2023. 160 с.
21. Шафранова А.С. Из опыта изучения труда работников просвещения. М.: Работник просвещения, 1925. 192 с.
22. Cordes C.L., Dougherty T.W., Blum M. Patterns of Burnout among Managers and Professionals: A Comparison of Models // Journal of Organizational Behavior. 1997. Vol. 18(6). P. 684–701. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199711)18:6<685::AID-JOB817>3.0.CO;2-U
23. Daniel J., Shabo I. Psychological Burnout in Professional with Permanent Communication // Studia Psychologica. 1993. Vol. 35(4–5). P. 412–414.
24. Freudenberg H.J. Staff burnout // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30(1). P. 159–165. doi:10.1111/J.1540-4560.1974.TB00706.X
25. Job Stress and Burnout: Research, Theory, and Intervention Perspectives / Paine W.S. (Ed.). Beverly Hills: SAGE Publications, 1982. 288 p.
26. Kyriacou C. Teacher stress and burnout: An international review // Educational Research. 1987. Vol. 29(2). P. 146–152. doi:10.1080/0013188870290207
27. Maslach C., Jackson S. E. The role of sex and family variables in burnout // Sex Roles. 1985. Vol. 12(7-8). P. 837–851. doi:10.1007/BF00287876
28. Maslach C., Leiter M.P. Burnout: What It Is and How to Measure It // HBR Guide to Beating Burnout. Boston MA: Harvard Business Review Press, 2020. P. 211–221.
29. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15(3). P. 197–215. doi:10.1207/s15327965pli1503_02

30. Pines A.M., Aronson E. Career Burnout: Causes and Cures. New York: The Free Press, 1988. 229 p.

References

1. Aminov N.A., Shpital'nyi D.V. Sindrom «emotsional'nogo sgoraniya» kak vid professional'noi dezadaptatsii. *Professional'nyi potentsial = Professional'nyi Potentsial*. 2002, no. 1, pp. 45–48.
2. Boiko V.V. Energiya emotsii v obshchenii: vzglyad na sebya i drugikh. Moscow: Filin, 1996. 256 p. (In Russ.).
3. Vodopyanova N.E. Sindrom vygoraniya: Diagnostika i profilaktika. Saint Petersburg: Piter, 2005. 336 p. (In Russ.).
4. Vodopyanova N.E. Sindrom psikhicheskogo vygoraniya v kommunikativnykh professiyakh. In Nikiforov G.S. (Ed.). *Psikhologiya zdorov'ya*. Saint Petersburg: SPbGU Publ., 2010. 498 p. (In Russ.).
5. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.L. Sindrom vygoraniya. Saint Petersburg: Piter, 2008. 336 p. (In Russ.).
6. Greenberg J.S. Upravlenie stressom [Comprehensive stress management]. Saint Petersburg: Piter, 2004. 496 p. (In Russ.).
7. Larentsova L.I. Izuchenie sindroma emotsional'nogo vygoraniya u vrachei-stomatologov. *Klinicheskaya stomatologiya = Clinical Dentistry*, 2003, no. 4 (28), pp. 82–86. (In Russ.).
8. Larentsova L.I., Maksimovskii Yu.M., Sokolova Yu.D. Sindrom “emotsional'nogo vygoraniya” (burnout) u vrachei stomatologov. *Novoe v stomatologii = Novoe v Stomatologii*, 2002, no. 2, pp. 97–99. (In Russ.).
9. Melnichuk A.S. Emotsional'noe vygoranie i perfektsionizm u uchitelei: osobennosti vzaimosvyazi [The emotional burnout and perfectionism among teachers: the specific of interrelation]. *Vestnik psikhoterapii = Bulletin of Psychotherapy*, 2017, no. 63 (68), pp. 77–94. (In Russ.).
10. Murafa S.V., Barkova N.N., Karpenko A.V. Vektory razvitiya vospitatel'nogo protsessa v vysshei shkole posredstvom informatsionno-kommunikativnykh tekhnologii [Vectors of development of the educational process in high school information and communication technologies] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie = Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 2022, no. 2, pp. 114–124. doi:10.51314/2073-2635-2022-2-114-124 (In Russ.).
11. Murafa S.V., Dyachina N.Yu. Issledovanie prichin emotsional'nogo vygoraniya uchitelya geografii [Research into the causes of emotional burnout of a modern geography teacher]. *Geografyay i ekologiya v shkole XXI veka = Geografyay i Ekologiya v Shkole XXI Veka*, 2022, no. 1, pp. 45–49. (In Russ.).
12. Newendorp T. Perfektsionizm: kak pokonchit' s prokrastinatsiei, nauchit'sya prinimat' sebya i dosti-gat' postavlennykh tselei [The perfectionism workbook]. Moscow: Dialektika, 2022. 224 p. (In Russ.).
13. Orel V.E. Issledovanie obvinitel'noi ustanovki kak fenomena professional'noi deformatsii. *Psikhologiya i praktika: Ezhegodnik Rossiiskogo psikhologicheskogo obshchestva, Yaroslavl', 25–28 iyunya 1998 goda*. Tom 4. Vypusk 1. Yaroslavl: YarGU Publ., 1998. (In Russ.).
14. Orel V.E. Fenomen “vygoraniya” v zarubezhnoi psikhologii: empiricheskie issledovaniya i perspektivy. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2001. Vol. 22, no. 1, pp. 90–101. (In Russ.).
15. Sorina O. Tak mozjno. Ne vygoret', pomogaya drugim. Est' smysl, 2023. 240 p. (In Russ.).
16. Spiller B. Antivygoranie. Dnevnik dlya tekhn, kto ustal ustavat'. 12-nedel'nyi plan izbavleniya ot stressa i emotsional'nogo istoshcheniya [The Anti-Burnout Journal: A 12-week multi-platform wellness planner for self-care and stress relief]. Moscow: Al'pina Publisher, 2023. 264 p. (In Russ.).
17. V RAO obsudili profilaktiku emotsional'nogo vygoraniya prepodavatelei vysshei shkoly i snizhenie riskov somatizatsii spetsialistov psikhologicheskikh sluzhb [Elektronnyi resurs]. *Rossiiskaya akademiya obrazovaniya*. URL: <https://rusacademedu.ru/novosti-nauchnyx-centrov-rao/v-rao-obsudili-profilaktiku-emotsional/> (Accessed 10.12.2023).
18. Fedorenko L.G. Psikhologicheskoe zdorov'e v usloviyakh shkoly. Psikhoprofilaktika emotsional'nogo napryazheniya. Saint Petersburg: Karo, 2003. (In Russ.).
19. Formanyuk T.V. Sindrom “emotsional'nogo sgoraniya” kak pokazatel' professional'noi dezadaptatsii uchitelya. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psikhologii*, 1994, no. 6, pp. 57–64. (In Russ.).
20. Han B.-C. Obshchestvo ustalosti. Negativnyi opyt v epokhu chrezmernogo pozitivna [The burnout society]. Moscow: AST, 2023. 160 p. (In Russ.).

21. Shafranov A.S. Iz opyta izucheniya truda rabotnikov prosveshcheniya. Moscow: Rabotnik prosveshcheniya, 1925. 280 p. (In Russ.).
22. Cordes C.L., Dougherty T.W., Blum M. Patterns of Burnout among Managers and Professionals: A Comparison of Models. *Journal of Organizational Behavior*, 1997. Vol. 18, no. 6, pp. 685–701. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199711)18:6<685::AID-JOB817>3.0.CO;2-U
23. Daniel J., Shabo I. Psychological Burnout in Professional with Permanent Communication. *Studia Psychologica*, 1993. Vol. 35, no. 4–5, pp. 412–414.
24. Freudenberger H.J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 1974. Vol. 30, no. 1, pp. 159–165. doi:10.1111/J.1540-4560.1974.TB00706.X
25. Paine W.S. (Ed.). *Job Stress and Burnout: Research, Theory, and Intervention Perspectives*. Beverly Hills: SAGE Publications, 1982. 288 p.
26. Kyriacou C. Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 1987. Vol. 29, no. 2, pp. 146–152. doi:10.1080/0013188870290207
27. Maslach C., Jackson S. E. The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*. 1985. Vol. 12, no. 7-8, pp. 837–851. doi:10.1007/BF00287876
28. Maslach C., Leiter M.P. Burnout: What It Is and How to Measure It. *HBR Guide to Beating Burnout*. Boston MA: Harvard Business Review Press, 2020, pp. 211–221.
29. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 2004. Vol. 15, no. 3, pp. 197–215. doi:10.1207/s15327965pli1503_02
30. Pines A.M., Aronson E. *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: The Free Press, 1988. 229 p.

Информация об авторах

Мурафа Светлана Валентиновна

кандидат психологических наук, ведущий аналитик, Центр развития инклюзивного образования, Российская академия образования (РАО), доцент, кафедра психологической антропологии, Институт детства, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4819-660X>, e-mail: murafa.svetlana@gmail.com

Баркова Наталия Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра педагогики и психологии профессионального образования им. академика РАО В.А. Сластенина, Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6498-0388>, e-mail: barknat@yandex.ru

Карпенко Алла Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии профессионального образования им. академика РАО В.А. Сластенина, Институт педагогики и психологии Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5961-1238>, e-mail: karpenkoa1512@mail.ru

Information about the authors

Svetlana V. Murafa

PhD in Psychology, Leading Analyst, Center for the Development of Inclusive Education, Russian Academy of Education; Associate Professor, Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4819-660X>, e-mail: murafa.svetlana@gmail.com

Natalia N. Barkova

PhD in Education, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education named after Academician V.A. Slastenin, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6498-0388>, e-mail: barknat@yandex.ru

Alla V. Karpenko

PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education named after Academician V.A. Slastenin, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5961-1238>, e-mail: karpenkoa1512@mail.ru

Получена 23.05.2024

Received 23.05.2024

Принята в печать 05.06.2024

Accepted 05.06.2024

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Образовательная практика проведения вебинара при организации курсов повышения квалификации педагогов

Переломова Н.А.

Региональный ресурсный многопрофильный центр «РОСТ» (ОГБУ «Центр «РОСТ»), г. Иркутск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2764-2404>, e-mail: nper@mail.ru

Работа направлена на анализ возможностей образовательной практики проведения вебинара на курсах повышения квалификации педагогов в сфере воспитания. В статье описана практика организации и проведения вебинаров с применением интерактивных форм обучения и рассмотрены возможности организации интерактивного дистанционного обсуждения в чате. Вебинар, как правило, позволяет преподавателю передавать информацию и организовать ее обсуждение в чате. Мы считаем необходимым при проведении вебинара найти способы воздействия не только на когнитивную, но и на эмоционально-чувственную сферу. Воздействие на эмоционально-чувственную сферу слушателей способствует усвоению представленной обучающей информации. Как показывает практика проведения вебинаров, слушатели наиболее успешно воспринимают информацию с помощью эмоциональных зрительных образов. Опора на эмоционально окрашенный образ обеспечивает педагогу-слушателю эффективность изучения учебной информации, использования ее в дальнейшем в своей педагогической деятельности. В статье описываются приемы воздействия на эмоционально-чувственную сферу слушателей при проведении вебинаров.

Ключевые слова: *повышение квалификации, вебинар, взаимодействие, чат.*

Для цитаты: *Переломова Н.А. Образовательная практика проведения вебинара при организации курсов повышения квалификации педагогов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 113–119. DOI:10.17759/bppe.2024210214*

Educational Practice of Conducting a Webinar in the Organization of Teacher Training Courses

Natalia A. Perelomova

Regional Resource Multidisciplinary Center "ROST", Irkutsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2764-2404>, e-mail: nper@mail.ru

The work is aimed at analyzing the possibilities of educational practice of conducting a webinar at teacher training courses in the field of education. The article describes the practice of organizing and conducting webinars using interactive forms of learning and discusses the possibilities of organizing interactive remote discussion in a chat. A webinar usually allows the teacher to share information and organize its discussion in a chat. We consider it necessary to find ways to influence not only the cognitive, but also the emotional and sensual sphere during the webinar. The impact on the emotional and sensory sphere of listeners contributes to the assimilation of the presented educational information. As the practice of conducting webinars shows, listeners most successfully perceive information with the help of emotional visual images. Reliance on an emotionally colored image provides the teacher-listener with the effectiveness of studying educational information and using it in the future in his teaching activities. The article describes the techniques of influencing the emotional and sensual sphere of listeners during webinars.

Keywords: *professional development, webinar, interaction, chat.*

For citation: Perelomova N.A. Educational Practice of Conducting a Webinar in the Organization of Teacher Training Courses. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 113–119. DOI:10.17759/bppe.2024210214 (In Russ.).

Мы отмечаем, что в последние несколько лет появился тренд на организацию курсов повышения квалификации педагогов в дистанционном режиме. Изучение этого феномена позволило ученым сделать определенные выводы. Понятие вебинара и его роль в продвижении образовательных услуг рассмотрела Т.В. Матюхина [10]. О востребованности и поиске эффективных средств дистанционного взаимодействия в процессе повышения квалификации педагогов писали Е.Г. Калинкина, Ю.В. Грузинова [3; 4]. Провели исследование и показали эффективность вебинара как технологии обучения К.В. Неволлина, Е.В. Подкаменная, С.А. Фетисова [11]. Е.В. Коротаева, А.С. Андрюнина показали применение в дистанционном формате интерактивной технологии обучения «перевернутый класс» [7]. Так, А.В. Дубаков считает, что организация повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий снимет загруженность учителя [1]. Т.А. Телешева подчеркивает, что при хорошей организации обучения реализуются принципы непрерывности и связи с профессионально-педагогической практикой [15]. Авторы отмечают такие особенности дистанционного обучения на курсах повышения квалификации педагогов, как гибкость, модульность, параллельность, дальное действие, асинхронность, охват, рентабельность [9]. К преимуществам дистанционного повышения квалификации педагогов К.А. Каримов относит гибкость, модульность, экономическую эффективность [5].

И.Б. Стрелкова и В.В. Сидорик предложили технологию организации и проведения вебинаров в системе повышения квалификации педагогов [14].

Т.М. Ермолаева провела исследование и предложила этапы проектирования курса обучения при смешанной модели [2]. Исследования по применению дистанционного обучения для подготовки экспертов ОГЭ по информатике рассмотрены в статье С.Н. Касьянова, С.А. Комиссаровой [6]. Е.В. Олимпиева, С.К. Швецова описали опыт организации вебинаров для повышения квалификации сотрудников муниципальных библиотек Свердловской области [12]. И.А. Крылов, Э.В. Ким, О.В. Шуванова описывают опыт применения смешанного обучения в работе с учащимися [8].

При организации смешанного обучения мы ориентировались на 3 формата: 1) очное взаимодействие преподавателей и слушателей; 2) дистанционное взаимодействие в режиме онлайн в реальном времени; 3) самостоятельная работа слушателей с подобранными ресурсами — видеороликами, текстами и т. д. При этом для нас было важно, чтобы содержание смешанного обучения педагоги сразу могли применить в своей деятельности.

В данной статье мы готовы поделиться некоторыми приемами, использованными нами на курсах повышения квалификации педагогов Института развития образования г. Севастополя (кафедра развития личности ребенка, зав кафедрой О.Л. Морева, кандидат педагогических наук, доцент). Сами курсы строятся по модели смешанного обучения. Перед началом курсов была проведена организационно-методическая работа: спланированы занятия в режиме онлайн и в очном режиме, подготовлены материалы для самостоятельного обучения, разработана система очных практических семинаров.

Основной формат работы в режиме онлайн — это вебинар. В нашем опыте на курсах повышения квалификации педагогов вебинар был представлен лекцией с включением интерактивных элементов. Мы находим продуктивной идею, что при проведении вебинара предоставляется возможность проводить обсуждение, в том числе и в чате, т. е. сделать занятие интерактивным [13].

При организации и проведении вебинара мы обращаем внимание на эмоциональные переживания слушателей, так как они во многом обеспечивают успешность усвоения информации. На курсах педагогов дополнительного образования мы проводили вебинар по теме «Государственная политика в области воспитания». При обсуждении базового набора национальных ценностей российского гражданского общества слушателям было предложено составить свой плейлист из музыкальных произведений. Рассматривая такую ценность, как жизнь, педагоги предлагали включить в плейлист такие песни, как «Пусть всегда будет солнце», «Я люблю тебя, жизнь», а говоря о такой ценности, как семья, — педагоги рекомендовали послушать песни «Крыша дома своего», «Мама — первое слово», «Бабушка рядышком с дедушкой» и т. д. За короткое время мы со слушателями успели осмыслить и предложить свой перечень песен на каждую ценность из Указа Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Что это нам дало? Этот вид работы позволил слушателям воспринимать материал не только информативно, но почувствовать его эмоционально. Опора на эмоционально окрашенный образ обеспечивает педагогу-слушателю эффективность изучения учебной информации, использования ее в дальнейшем в своей педагогической деятельности.

Еще один прием на вебинаре — использование видеофрагментов. Необходимо заметить, что использование видеоматериала на курсах повышения квалификации должно дополнять учебную информацию, а не заменять ее. Поэтому для нас важно, чтобы подобранный видеоролик вызывал позитивные эмоции.

Мы считаем возможным при подготовке к вебинару подобрать яркий видеофрагмент, который вызовет у слушателей волну эмоций. Например, рассматривая такую ценность, как патриотизм, мы с коллегами в режиме онлайн обсуждали, как наиболее эффективно рассматривать с детьми тему бережного отношения к государственным символам, таким как флаг, герб, гимн Рос-

сии. Прежде чем предложить рекомендации, мы вместе со слушателями просмотрели видеоролик о событии 17 января 2023 г. В нем показано начало хоккейного матча СКА — «Амур». На открытии, как положено, заиграл гимн России. Но на одном из куплетов музыка внезапно отключилась. 12 тысяч зрителей не растерялись и допели гимн а капелла (ссылка на видеозапись: https://vk.com/video-50332460_456378542).

После просмотра этого короткого видео мы сначала обсудили свои эмоции, а затем сделали выводы об его эмоциональном воздействии на зрителей. При просмотре этого фрагмента у слушателей включается образная и эмоциональная память. В процессе обсуждения педагоги предположили, что такой прием, как просмотр видеоролика, будет полезен и в работе с детьми.

Хочется отметить, что повышение квалификации педагогов имеет свою специфику. Педагоги во время курсов участвуют в различных формах работы, при этом имеют возможность определить, как использовать ту или иную технологию, прием в своей педагогической практике. Таким образом, при использовании видеофрагментов мы получаем следующие результаты: а) развитие интереса к изучаемой теме; б) понимание того, как можно использовать видеоролики в профессиональной педагогической деятельности.

В рамках курсов повышения квалификации классных руководителей проводилась онлайн-лекция «Актуальные компетенции педагога как воспитателя». В лекции рассматривались вопросы личностно-профессионального роста педагога, вопросы методической компетенции и т. д.

Одним из вопросов в лекции была тема «Работа классного руководителя с семьей». В традиционную онлайн-лекцию мы добавили квест. Всего в квесте было 3 локации.

Локация 1. Социально-педагогическая лаборатория «Азбука семейного благополучия». Слушателям было предложено задание: определите, по каким показателям можно идентифицировать семейное благополучие. В чате педагоги рассуждали, что такое счастливая семья и что такое семейное благополучие. Это позволило затем выделить, обсудить и установить несколько факторов супружеского благополучия. Далее слушателям было предложено сформулировать советы родителям «Как стать счастливой семьей». Слушатели рекомендовали в чате свои варианты, при этом разрешалось сделать поиск советов на просторах Интернета. Обсуждение шло достаточно продуктивно. Одним из важных аспектов квеста стало приглашение поделиться своим опытом по использованию форм работы с родителями (индивидуальных, групповых и коллективных). После представления опыта слушателей мы обсудили такие относительно современные формы работы с родителями, как родительские чтения, родительские тренинги, презентация семейного опыта.

Локация 2. Следующим заданием в квесте стала «Диспетчерская творческих маршрутов». Оно было простым: из предложенных отдельных слов и словосочетаний необходимо сложить афоризмы известных личностей. Например: «и я забуду», «и я пойму», «и я запомню», «покажи мне», «скажи мне», «дай мне сделать». Педагоги в чате достаточно быстро справились с заданием. Афоризм «Скажи мне — и я забуду, покажи мне — и я запомню, дай мне сделать — и я пойму» принадлежит Конфуцию. Этот афоризм стал отправной точкой для обсуждения практических советов Конфуция по формированию хороших отношений между родителями и детьми.

Локация 3. В последней локации «Фотовыставка» классным руководителям было предложено сформулировать концепцию фотовыставки жизнедеятельности класса для итогового родительского собрания. Были предложены различные варианты: это и «Традиции моей семьи», «Бабушкин сундук», «Дружба» и т. д.

Таким образом, во время проведения вебинара мы организовали продуктивное взаимодействие преподавателя со слушателями. Это взаимодействие сопровождалось демонстрацией презентаций, видеороликов, организацией общения в чате. Мы считаем, что проведение занятий в режиме онлайн направлено не только на получение знаний, но и на совместное эмоциональное

переживание. Вне сомнения, это влияет на совершенствование профессиональной компетентности педагогов.

Обсуждение занятий в чате показало, что педагогов вполне устраивает вебинар с применением интерактивных приемов обучения. Все отзывы после лекции онлайн были положительные. Встретился отзыв «Спасибо за интересную подачу».

И последнее. Сотрудничество с ИРО Севастополя приносит сильные эмоциональные моменты и для преподавателя. Так, 19 февраля 2024 г. во время онлайн-лекции «Государственная политика в области воспитания» в городе Севастополе была объявлена воздушная тревога с 11.10 до 11.55. Предложение остановить лекцию слушатели не поддержали. Педагоги перешли в убежище и продолжали работать в режиме онлайн. Занятие закончилось только после того, как были рассмотрены все запланированные вопросы. И в плейлисте появилась песня «Легендарный Севастополь, неприступный для врагов...».

Литература

1. Дубаков А.В. Развитие методической компетентности учителя иностранного языка в условиях дистанционного курса повышения квалификации [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 4. doi:10.24158/spp.2018.4.17
2. Ермолаева Т.Л. Организация учебного процесса при «смешанном обучении» [Электронный ресурс] // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 8-1 (71). С. 79–81. doi:10.24412/2500-1000-2022-8-1-79-81
3. Калинкина Е.Г., Грузинова Ю.В. Вебинары как форма непрерывного повышения квалификации: модели реализации // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 2 (2). С. 129–131.
4. Калинкина Е.Г., Грузинова Ю.В. Использование вебинаров в процессе повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования // Нижегородское образование. 2012. № 3. С. 196–200.
5. Каримов К.А., Уматалиева К.Т. Преимущества дистанционного образования в системе повышения квалификации педагогов // Молодой ученый. 2012. № 11 (46). С. 487–489.
6. Касьянов С.Н., Комиссарова С.А. Онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в условиях информатизации общего образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 5. doi:10.17513/spno.30185
7. Коротаева Е.В., Андрюнина А.С. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 26–33. doi:10.26170/2079-8717_2021_04_03
8. Крылов А.И., Ким Э.В., Шуванова О.В. Смешанное обучение: опыт внедрения // Народное образование. 2014. № 8. С. 174–178.
9. Матвеева Д. А., Калашникова Н. И., Кононыхина Л. Н., Трухачева Л. В. Основные аспекты дистанционного обучения в системе повышения квалификации // Влияние науки и технологий на социально-экономическое развитие России: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 12 марта 2021 г. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. С. 83–86.
10. Матюхина Т.В. Вебинар как инновационный маркетинговый инструмент: его место и роль в системе продвижения образовательных услуг // Современные технологии управления. 2011. № 4 (4).
11. Неволина К.В., Подкаменная Е.В., Фетисова С.А. Интенсификация процесса обучения профессионально ориентированным иноязычным коммуникативным навыкам средствами онлайн технологий [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2018. Том 9. № 5. С. 102–113. doi:10.12731/2218-7405-2018-5-102-113

12. Олимпиева Е.В., Швецова С.К. Дистанционные технологии и сетевое партнерство: возможности эффективного повышения квалификации работников учреждений культуры [Электронный ресурс] // Человек в мире культуры. Региональные культурологические исследования. 2016. № 2 (18). С. 60–65.
13. Салихова Л.Ф., Попова А.А. Особенности организации процесса повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников в формате удалённой работы (методические рекомендации). Казань, 2020. 27 с.
14. Стрелкова И.Б., Сидорик В.В. Технология организации и проведения вебинаров: Учебно-методическое пособие для преподавателей и слушателей системы повышения квалификации и переподготовки. Минск: БНТУ, 2013. 64 с.
15. Телешева Т.А. Возможности дистанционных курсов в повышении квалификации педагогов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2015. № 2 (26). С. 160–164.

References

1. Dubakov A.V. Razvitiye metodicheskoi kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyakh distantsionnogo kursa povysheniya kvalifikatsii [Development of instructional competence of a foreign language teacher in a distance refresher course] [Elektronnyi resurs]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2018, no. 4. doi:10.24158/spp.2018.4.17 (In Russ.).
2. Ermolaeva T.L. Organizatsiya uchebnogo protsessa pri “smeshannom obuchenii” [Organization of the educational process with “blended learning”] [Elektronnyi resurs]. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk = International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2022, no. 8-1 (71), pp. 79–81. doi:10.24412/2500-1000-2022-8-1-79-81 (In Russ.).
3. Kalinkina E.G., Gruzina Yu.V. Vebinary kak forma nepreryvnogo povysheniya kvalifikatsii: modeli realizatsii [Webinars as a form of continuous professional development: implementation models]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod*, 2012, no. 2 (2), pp. 129–131. (In Russ.).
4. Kalinkina E.G., Gruzina Yu.V. Ispol'zovanie vebinarov v protsesse povysheniya kvalifikatsii pedagogov v sisteme postdiplomnogo obrazovaniya [Using of webinars in the course of professional development of teachers in system of post-degree education]. *Nizhegorodskoe obrazovanie = Education in Nizhny Novgorod*, 2012, no. 3, pp. 196–200. (In Russ.).
5. Karimov K.A., Umatalieva K.T. Preimushchestva distantsionnogo obrazovaniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogov. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, 2012, no. 11 (46), pp. 487–489. (In Russ.).
6. Kasyanov S.N., Komissarova S.A. Onlain-kursy v sisteme podgotovki i povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v usloviyakh informatizatsii obshchego obrazovaniya [Online courses in the system of training and advanced studies of teaching staff in the conditions of informatization of general education] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2020, no. 5. doi:10.17513/spno.30185 (In Russ.).
7. Korotaeva E.V., Andryunina A.S. Interaktivnoe obuchenie: aspekty teorii, metodiki, praktiki [Interactive learning: aspects of theory, methods, practice] [Elektronnyi resurs]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2021, no. 4, pp. 26–33. doi:10.26170/2079-8717_2021_04_03 (In Russ.).
8. Krylov A.I., Kim E.V., Shuvanova O.V. Smeshannoe obuchenie: opyt vnedreniya. *Narodnoe obrazovanie = Public Education*, 2014, no. 8, pp. 174–178. (In Russ.).
9. Matveeva D. A., Kalashnikova N. I., Kononykhina L. N., Trukhacheva L. V. Osnovnye aspekty distantsionnogo obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii. *Vliyanie nauki i tekhnologii na sotsial'no-ekonomicheskoe razvitiye Rossii: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 12 marta 2021 g.* Belgorod: OOO Agentstvo perspektivnykh nauchnykh issledovaniy (APNI), 2021, pp. 83–86. (In Russ.).
10. Matyukhina T.V. Vebinar kak innovatsionnyi marketingovyi instrument: ego mesto i rol' v sisteme prodvizheniya obrazovatel'nykh uslug [Webinar as the innovative marketing tool: its place and a role in sys-

- tem of advancement of educational services]. *Sovremennye tekhnologii upravleniya = Modern Management Technology*, 2011, no. 4 (4). (In Russ.).
11. Nevolina K.V., Podkamennaya E.V., Fetisova S.A. Intensifikatsiya protsessa obucheniya professional'no orientirovannym inoyazychnym kommunikativnym navykam sredstvami onlain tekhnologii [Improving the learning of professional foreign language communication skills through online technology] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem = Modern Studies of Social Issues*, 2018. Vol. 9, no. 5, pp. 102–113. doi:10.12731/2218-7405-2018-5-102-113 (In Russ.).
 12. Olimpieva E.V., Shvetsova S.K. Distsionnye tekhnologii i setevoe partnerstvo: vozmozhnosti effektivnogo povysheniya kvalifikatsii rabotnikov uchrezhdenii kul'tury [Remote technology and partnership: opportunities for effective training of employees of cultural institutions]. *Chelovek v mire kul'tury. Regional'nye kul'turologicheskie issledovaniya = Chelovek v Mire Kul'tury. Regional'nye Kul'turologicheskie Issledovaniya*, 2016, no. 2 (18), pp. 60–65. (In Russ.).
 13. Salikhova L.F., Popova A.A. Osobennosti organizatsii protsessa povysheniya kvalifikatsii i professional'noi perepodgotovki pedagogicheskikh rabotnikov v formate udalenoj raboty (metodicheskie rekomendatsii). Kazan, 2020. 27 p. (In Russ.).
 14. Strelkova I.B., Sidorik V.V. Tekhnologiya organizatsii i provedeniya vebinarov: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelei i slushatelei sistemy povysheniya kvalifikatsii i perepodgotovki. Minsk: BNTU, 2013. 64 p. (In Russ.).
 15. Telesheva T.A. Vozmozhnosti distantsionnykh kursov v povyshenii kvalifikatsii pedagogov [The capabilities of distance learning courses in the improvement of professional skill of pedagogues]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, 2015, no. 2 (26), pp. 160–164. (In Russ.).

Информация об авторах

Переломова Наталья Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора, Региональный ресурсный многопрофильный центр «РОСТ» (ОГБУ «Центр «РОСТ»), г. Иркутск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2764-2404>, e-mail: nper@mail.ru

Information about the authors

Natalia A. Perelomova

Doctor of Education, Professor, Deputy Director, Regional Resource Multidisciplinary Center “ROST”, Irkutsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2764-2404>, e-mail: nper@mail.ru

Получена 21.05.2024

Received 21.05.2024

Принята в печать 06.06.2024

Accepted 06.06.2024

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Профессиональная востребованность педагога в цифровой образовательной среде

Селюч М.Г.

*Амурский государственный университет (ФГБОУ ВО АмГУ), г. Благовещенск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9303-4960>, e-mail: seluch@mail.ru*

Актуальность исследования проблемы профессиональной востребованности педагогов, имеющая как объективное, так и субъективное, личностное измерение, обусловлена необходимостью разработки методов психологического сопровождения их личностно-профессионального развития в условиях нарастающих требований к результатам образовательного процесса в современных социокультурных условиях. В статье рассматриваются содержательные характеристики и уровни сформированности профессиональной востребованности на основе положений концепции Л.М. Митиной о внутренней детерминации личностного и профессионального развития как взаимодополняющих и взаимопологающих процессов. Устойчивая, коррелируемая взаимосвязь и соотношения между характеристиками результатов деятельности и личностными особенностями позволяют педагогу достичь высокого уровня профессиональной востребованности. Цель статьи — изучение профессиональной востребованности педагога в контексте профессионализма деятельности и профессионализма личности, определение уровней сформированности и факторов, препятствующих ее достижению.

Ключевые слова: *личность, субъект, профессиональная востребованность, личностно-профессионально развитие, потенциальные возможности, профессиональная деятельность, уровни сформированности, активность.*

Для цитаты: Селюч М.Г. Профессиональная востребованность педагога в цифровой образовательной среде [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 120–127. DOI:10.17759/bppe.2024210215

Professional Demand of the Teacher in the Digital Educational Environment

Marina G. Selyuch

Amur State University, Blagoveshchensk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9303-4960>, e-mail: seluch@mail.ru

The relevance of the study of the problem of professional demand for teachers, which has both an objective and subjective, personal dimension, is due to the need to develop methods of psychological support for their personal and professional development in conditions of increasing demands on the results of the educational process in modern socio-cultural conditions. The article examines the substantive characteristics and levels of formation of professional relevance based on the provisions of L.M. Mitina's concept of the internal determination of personal and professional development as complementary and mutually reinforcing processes. A stable, correlated relationship and the relationship between the characteristics of the results of activity and personal characteristics allows the teacher to achieve a high level of professional demand. The purpose of the article is to study the professional relevance of a teacher in the context of professionalism of activity and professionalism of a person, to determine the levels of formation and factors preventing its achievement.

Keywords: *personality, subject, professional demand, personal and professional development, potential opportunities, professional activity, levels of formation, activity.*

For citation: Selyuch M.G. Professional Demand of the Teacher in the Digital Educational Environment. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2–3, pp. 120–127. DOI:10.17759/bppe.2024210215 (In Russ.).

Введение

Методологическим основанием исследования является принцип субъекта деятельности. В его основе лежит концепция С.Л. Рубинштейна [10, с. 77], раскрывающая центральную позицию человека в мире и его способность к достижению высшего оптимального уровня развития — «восхождение к самому себе — лучшему». Профессиональный путь к достижению профессиональной востребованности педагога позволяют определить положения ученого об аспектах деятельности, согласно которым она является реальной и практической.

Причем деятельность педагога не является сущностью, которая сама себя осуществляет посредством имманентных движущих сил в виде целей и мотивов. Она осуществляется сознательно и произвольно и приводит в соответствие внутреннюю самоорганизацию всех психических процессов и тех внешних задач, которые педагог ставит и выделяет из совокупности объективных условий и требований профессиональной деятельности, — поскольку эта деятельность имеет объективный общественно необходимый характер.

При этом именно педагог является организатором реальной деятельности и организует одновременно и свою внутреннюю психическую личностную систему активности (для приведения в соответствие), и самостоятельно созидая ее условия (способ организации разных форм его ак-

тивности). Внутренняя — собственно, психическая — составляющая реальной деятельности имеет свои стили, способы саморегуляции профессионального поведения, а также стратегии решения профессиональных проблем. Таким образом, профессиональная востребованность педагога обеспечивается в том случае, когда он становится субъектом деятельности, реорганизуя и качественно преобразовывая необходимые для ее осуществления психические и личностные свойства, используя их как ресурсы и средства — в соответствии с требованиями, условиями деятельности и критериями личности.

Профессиональная востребованность выступает как необходимое условие для профессионального и личностного роста педагога: через самоизменения посредством моделирования и практического достижения уникальных образовательных практик, а также через осознание индивидуальных возможностей для выполнения профессиональных задач. Готовность к получению качественных результатов деятельности сочетается с освоением различных стилей саморегуляции в образовательной среде, исключением миметических инноваций («чтобы было, как у всех»), умением адекватно отрефлексировать профессиональные проблемы, освоив новый тип профессионального поведения.

Основное содержание

В концепции личностно-профессионального развития Л.М. Митиной [7] обосновано, что в ходе осуществления профессиональной деятельности по типу модели развития за счет субъективных интегральных характеристик педагог достигает психологического благополучия и творчества. Личностное развитие педагога в качестве субъекта нами рассматривается как использование психических ресурсов для проявления индивидуальности, максимального самовыражения и самореализации. Субъектная парадигма предоставляет возможность раскрыть пути наиболее полного и удовлетворяющего самого педагога достижения профессиональной востребованности.

Личность достигает вершины личностно-профессионального развития на определенном этапе, предполагающем формирование психических свойств и механизмов в процессе профессиональной деятельности [2], развитие способности разрешать противоречия [1], поиск смысла жизни [6], владение способами личностного самовыражения, способность развивать индивидуально-типологические особенности в профессии [13].

Способность выстраивать профессиональную деятельность в условиях постоянных изменений образовательной среды требует от педагога повышенной субъектной активности и максимальных затрат личностных ресурсов для саморазвития. На признание профессиональной востребованности оказывает значительное влияние принятие собственной значимости (успешности и незаменимости) [12]. Воспринимая положительное отношение со стороны коллег, личность выстраивает самоотношение к себе и другим с позиции самодостаточности, открытости и сопричастности. В зависимости от выбора решения профессиональных задач, способов и стилей деятельности и поведения складываются индивидуальные сочетания профессионально-важных качеств, что, в свою очередь, образует индивидуальный профиль педагога для достижения более значимых успехов. Профессиональной востребованности всегда сопутствует наработка алгоритмов и индивидуальных критериев для оценки результатов в зависимости от их субъективной значимости для педагога [11, с. 62].

Аналогичные заключения определены А.А. Деркачом [4], согласно им личность способна превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, а личностно-профессиональное развитие выступает как процесс формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения в деятельности, саморазвитии и взаимодействиях с окружающим социумом. Профессиональная востребованность, с позиции ученого, представляется успешным профессионалом («пользуется огромным спросом») и социально нужным и значимым членом трудового коллектива. Ядром профессиональной востребованности следует считать взаимодействие личности и профессии, а закономерностями данного процесса — устой-

чивые связи между профессионализмом деятельности (побуждает личностные ресурсы) и личностью (потенциальные творческие возможности задают задачи и цели профессиональной деятельности, определяя ее виды).

А.А. Деркач в своих исследованиях указывает на некую психологическую лестницу структурирования пространства творческого восхождения субъекта — в процессе реальной самореализации — как выхода за пределы себя, умения презентовать себя и осознавать значимость своей творческой деятельности для других: «Осознается востребованность себя на уровне не просто принятия, а открытия в себе как творческом начале в своем воспроизводстве, а поэтому потребности в самоосуществлении себя не просто на новом уровне состоятельности, а в новом пространстве самоосуществления...» [5, с. 208].

В качестве основного вывода выступает утверждение о том, что самореализация — это реально универсальный механизм повышения «уровня саморазвития и общего развития за счет все более активно дифференцирующихся конструкторов самости, субъектности, субъективности, прежде всего, а поэтому роста способности к переходу через себя и как результат к реальному самоосуществлению в качестве активно действующего и востребованного в обществе, а значит, самореализующегося, воспроизводимого в процессе самореализации, в которой наиболее глубоко проявляется социальный смысл деятельностной сущности человека и утверждается его социальное бытие как условие и основание становления Человека в Индивиде» [5, с. 210].

Нам интересен подход к исследованию профессиональной востребованности Е.В. Харитоновой [14, с. 37], где данный феномен имеет связь с целым рядом психологических образований. Удовлетворенность степенью реализации профессионального потенциала и переживание профессиональной востребованности, приводящие к адекватной оценке результатов деятельности в научных подходах автора, интерпретируются как эффективность личности. Это дает основания считать профессиональную востребованность сопряженной с реализацией врожденных и приобретенных личностных характеристик, которые и являются психическими ресурсами профессионального развития.

Методическая программа исследования включает: многофакторный диагностический опросник поведения и переживаний, связанных с работой (адаптированный Т.И. Рогинской) [9], опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) [8], тест «Профессиональная востребованность личности» (Е.В. Харитонova) [14]. В исследовании приняли участие 117 преподавателей колледжа. Результаты определили три уровня профессиональной востребованности педагогов: (высокий — 19%; средний — 74%; низкий — 7%)

В общей выборке педагогов с высоким уровнем профессиональной востребованности наиболее значима степень (на уровне статистической значимости $p \leq 0,001$) таких характеристик, как:

- предпочтение инновационной деятельности и профессиональной компетентности (подчеркивающее успешную актуализацию знаний, умений и опыта);
- способность перестраивать систему саморегуляции в зависимости от изменений внешних и внутренних условий профессиональной деятельности;
- готовность к переменам, исключая стереотипные решения профессиональных проблем.

В зависимости от индивидуального выбора предпочитаемых задач, устойчивых способов и стиля деятельности — складываются индивидуальные сочетания профессионального поведения. Это, в свою очередь, образует индивидуальный профиль педагога в достижении более значимых успехов. В выборке испытуемых креативный тип поведения является преобладающим и имеет тесные корреляционные связи с предпочтением инновационной деятельности и общим уровнем саморегуляции, которая позволяет отрефлексировать огромный информационный поток для использования в образовательном процессе современных информационных технологий.

Различные стили саморегуляции педагога в образовательной среде обеспечивают педагогу:

- современное понимание предмета своего труда;
- грамотное сочетание онлайн- и офлайн-обучения;
- разработку новых электронных учебных курсов, ориентированных на получение принципиально новых способов действий;
- разработку новых образовательных технологий и алгоритмов деятельности.

Умение оценить промежуточные и конечные результаты деятельности определяется выбором стратегии решения профессиональных проблем, что в конечном итоге преобразует педагога в субъекта активности. Высокий уровень профессиональной востребованности подкрепляется активными стратегиями, готовностью к затратам психологических ресурсов и ярким эмоциональным отношением к своей успешности.

Педагоги со средним уровнем профессиональной востребованности характеризуется устремленностью в реализацию профессиональных планов на будущее, умеют выстроить индивидуальную траекторию профессионального роста. Способны смоделировать образовательный процесс с использованием современных информационных технологий. Занимая активную позицию в цифровизации образования и понимая необходимость перестройки деятельности, пытаются предсказать и проконтролировать действия и поведение для исключения ситуаций неудач. Достижение высокого уровня сдерживает экономный тип профессионального поведения, который приводит к чрезмерному самоконтролю, что в конечном счете ослабляет личностные ресурсы и затраты для поиска активных стратегий их преодоления. Данный тип поведения не всегда актуализирует многочисленные возможности и ресурсы педагога, поскольку позволяет действовать только в зоне потенциального развития.

Активные стратегии решения профессиональных проблем у 89% исследуемых данного уровня подкреплены готовностью к ресурсным затратам и зачастую неудовлетворенностью получаемых от деятельности результатов, которые влияют на лабильность настроения. Другая часть данной выборки (11%) использует как активную стратегию субъективное значение деятельности и эмоциональное неудовлетворение собой.

Педагоги с низким уровнем профессиональной востребованности используют тип поведения, который ведет к профессиональному выгоранию, блокирует поиск стратегией, обеспечивающих возможность профессионального развития в быстро изменяющихся условиях деятельности, и приводит к отказу от преодоления проблемных ситуаций. Готовность к инновациям имеет случайный характер, создает помехи по информационному обеспечению образовательного процесса, обмену информацией между коллегами. Отсутствие как социальной поддержки со стороны коллектива и студентов, так и перспективы карьерного роста — приводит к высокой тревожности. Неадекватное эмоциональное реагирование на профессиональные ситуации влечет редукцию профессиональных обязанностей, порождая безосновательные страхи, апатию и игнорирование личного участия в инновационных процессах образовательного учреждения. Это приводит педагога к обезличиванию отношений с коллегами и создает проблемы личностного развития, ощущение пустоты в профессиональной деятельности. Полученные эмпирическим путем характеристики уровней свидетельствуют о том, что профессиональная востребованность носит индивидуальный способ ее осуществления.

Профессиональная востребованность связана с умением «увидеть и реально оценить личные результаты профессиональной деятельности, понять и проанализировать причины чередования периодов достижений и стагнаций в их взаимосвязи и целостности, а также адекватно спрогнозировать дальнейшее профессиональное развитие» [13, с. 62].

Экстраполируя подход М.М. Бахтина [3, с. 29], если в профессиональной деятельности «отсутствует личность, совершающая деяние» и выражена только предметная направленность, то такая деятельность не станет «формой собственного духовного поиска и работы над собой, не обретет личностного смысла». Личностное развитие педагога (сотворение личности) идет парал-

тельно с процессом профессионального развития путем обогащения опытом профессии за счет личного вклада, когда потенциальные возможности задают задачи и цели профессиональной деятельности, что обеспечивает их гармоничное сочетание [12].

Результаты качественного и количественного анализа позволили сделать вывод о том, что достижение высокого уровня профессиональной востребованности педагога сопряжено значимыми корреляционными связями с такими личностными характеристиками: ценности переживания педагогической профессии и готовность к переменам и инновациям (особенно в выборке педагогов со стажем до 10 лет). Это подчеркивает степень готовности — искать активные стратегии в решении профессиональных проблем с опорой на собственные психические ресурсы.

Таким образом, содержательно профессиональная востребованность в контексте общего расширения субъектного пространства личности указывает на профессиональное и духовное обогащение за счет личностных ресурсов и свободного выбора овладения социокультурными нормами и критического отношения к ним, когда «данные извне нормы становятся творчески преобразованными и свободно избранными» [6, с. 3]. Процессуально — с выбора и превращения общечеловеческих ценностей переходящих в личностные, духовно-нравственные ориентиры, выражающиеся в служении избранной профессии и нравственной чувствительности к воспитанникам.

Условиями и факторами, влияющими на профессиональную востребованность педагога, выступают: развивающая образовательная среда, предоставляющая свободу для инноваций и творчества, возможность получения дополнительного профессионального образования и переподготовки, организационная культура, явные и латентные ценности коллектива; объективные — психологические требования к должностным обязанностям педагога, качество труда в результатах обучаемых; субъективные — психодинамические способности и ресурсы личности.

Изучение профессиональной востребованности педагога в контексте его личностно-профессионального развития позволяет определить ключевые проблемы, препятствующие ее достижению, характеристики и уровни сформированности, факторы и условия, детерминирующие этот процесс. Это, в свою очередь, предоставляет возможность исследовать профессиональную востребованность личности с позиции двух параллельно идущих неотъемлемых процессов: профессионализма деятельности и профессионализма личности. Полученные результаты могут быть использованы:

- в решении проблем реализации личностного и профессионального потенциала педагога;
- в разработке программы психолого-педагогического сопровождения педагогов в новой цифровой реальности в форме построения индивидуальной траектории достижения профессиональной востребованности и выбора траектории выхода из кризиса профессиональной востребованности.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Российская проблема свободы, одиночества и смирения // Психологический журнал. 1999. Том 20. № 5. С. 5–14.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2001. 288 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
4. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические резервы развития творческого потенциала. М.: Издательство РАГС, 2000. 536 с.
5. Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация — основание акмеологического развития: Монография. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010. 223 с.
6. Знаков В.В. Понимание экзистенциального выбора: жизнь в страданиях или эвтаназия // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 3–9.
7. Митина Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: Учебное пособие. 2-е изд., доп. М.: Юрайт, 2020. 430 с.

8. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001. 192 с.
9. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Том 23. № 3. С. 85–95.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 1998. 688 с.
11. Селюч М.Г. Акмеологические подходы к исследованию профессиональной востребованности личности (на примере преподавателя вуза) // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXV Международного симпозиума / Отв. ред. Г.А. Вайзер, Т.А. Попова, Н.В. Кисельникова. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2021. С. 60–64.
12. Селюч М.Г. Саморегуляция как условие профессиональной самореализации педагога // Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 29–30 марта 2022 г. / Под ред. С.И. Кудинова, С.С. Кудинова. М.: РУДН, 2022. С. 192–197.
13. Селюч М.Г., Пронькина А.Л. Некоторые подходы к исследованию профессиональной востребованности в современной науке // Психолого-педагогические аспекты становления развития сотрудника ОВД в условиях вузовской подготовки: Межведомственная научно-практическая конференция: Сборник научных трудов, Москва, 31 марта 2021 года. М.: Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя, 2021. С. 356–359.
14. Харитонова Е.В. Структура и динамика социально-профессиональной востребованности личности: Дисс. ... докт. психол. наук. М., 2012. 569 с.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Rossiiskaya problema svobody, odinochestva i smireniya. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 1999. Vol. 20, no. 5, pp. 5–14. (In Russ.).
2. Ananyev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. Saint Petersburg: Piter, 2001. 288 p. (In Russ.).
3. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. Moscow: Iskusstvo, 1979. 423 p. (In Russ.).
4. Derkach A.A. Akmeologiya: lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka. Akmeologicheskie rezervy razvitiya tvorcheskogo potentsiala. Moscow: Izdatel'stvo RAGS, 2000. 536 p. (In Russ.).
5. Derkach A.A., Saiko E.V. Samorealizatsiya — osnovanie akmeologicheskogo razvitiya: Monografiya. M.: MPSI Publ.; Voronezh: NPO "MODEK", 2010. 223 p. (In Russ.).
6. Znakov V.V. Ponimanie ekzistentsial'nogo vybora: zhizn' v stradaniyakh ili evtanaziya. *Voprosy psikhologii = Voprosy psikhologii*, 2005, no. 6, pp. 3–9. (In Russ.).
7. Mitina L.M. Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagoga: diagnostika, tekhnologii, programmy: Uchebnoe posobie. 2nd ed. Moscow: Yurait, 2020. 430 p. (In Russ.).
8. Morosanova V.I. Individual'nyi stil' samoregulyatsii: fenomen, struktura i funktsii v proizvol'noi aktivnosti cheloveka. Moscow: Nauka, 2001. 192 p. (In Russ.).
9. Ronginskaya T.I. Sindrom vygoraniya v sotsial'nykh professiyakh [Syndrome of burning-out in social professions]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2002. Vol. 23, no. 3, pp. 85–95. (In Russ.).
10. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii. Saint Petersburg: Piter, 1998. 688 p. (In Russ.).
11. Selyuch M.G. Akmeologicheskie podkhody k issledovaniyu professional'noi vostrebovannosti lichnosti (na primere prepodavatelya vuza) [Acmeological approaches to the study of professional demand for a person (on the example of a university teacher)]. In Vaizer G.A., Popova T.A., Kiselnikova N.V. (Eds.). *Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i akme: Elektronnyi sbornik materialov XXV Mezhdunarodnogo simpoziuma = Psychological problems of the meaning of life and Acme: Electronic collection of materials of the XXIV International Symposium*. Moscow: FGBNU "Psikhologicheskii institut RAO" Publ., 2021, pp. 60–64. (In Russ.).
12. Selyuch M.G. Samoregulyatsiya kak uslovie professional'noi samorealizatsii pedagoga [Self-regulation as a condition of professional self-realization of a teacher]. In S.I. Kudinov, S.S. Kudinov (Eds.). *Samorealizatsiya lichnosti v epokhu tsifrovizatsii: global'nye vyzovy i vozmozhnosti: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-*

prakticheskoi konferentsii. Moskva, RUDN, 29–30 marta 2022 g. Moscow: RUDN Publ., 2022, pp. 192–197. (In Russ.).

13. Selyuch M.G., Pronkina A.L. Nekotorye podkhody k issledovaniyu professional'noi vostrebovannosti v sovremennoi nauke. *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty stanovleniya razvitiya sotrudnika OVD v usloviyakh vuzovskoi podgotovki: Mezhvedomstvennaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya: Sbornik nauchnykh trudov, Moskva, 31 marta 2021 goda. Moscow: Moskovskii universitet Ministerstva vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii imeni V.Ya. Kikotya Publ., 2021, pp. 356–359. (In Russ.).*
14. Kharitonova E.V. Struktura i dinamika sotsial'no-professional'noi vostrebovannosti lichnosti: Diss. dokt. psikhol. nauk. Moscow, 2012. 569 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Селюч Марина Григорьевна

доктор психологических наук, доцент, профессор, кафедра психологии и педагогики, факультет социальных наук, Амурского государственного университета (ФГБОУ ВО АмГУ), г. Благовещенск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9303-4960>, e-mail: seluch@mail.ru

Information about the authors

Marina G. Selyuch

Doctor of Psychology, Docent, Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Social Science, Amur State University, Blagoveshchensk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9303-4960>, e-mail: seluch@mail.ru

Получена 14.04.2024

Received 14.04.2024

Принята в печать 21.04.2024

Accepted 21.04.2024

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Уровни коммуникативной компетентности у педагогов: исследование с использованием кейс-метода и наблюдательных техник

Усманова М.Н.

Бухарский государственный университет (БухГУ), г. Бухара, Узбекистан
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7020-2302>, e-mail: umanzuran@mail.ru

Работа посвящена изучению уровней коммуникативной компетентности у педагогов. В исследовании приняли участие педагоги (N = 36), работающие в колледжах и лицеях г. Бухары и Бухарской области, с высшим образованием и различным стажем работы. Целью исследования было выявление факторов, способствующих развитию профессиональной психологической компетентности, формирование которой повышает профессионально-личностный рост педагогов. Исследование включало диагностику коммуникативной компетентности и личностных особенностей педагогов, разработку и реализацию программы тренингов для развития коммуникативных навыков. Результаты показали эффективность тренинговых и диагностических методов в развитии коммуникативной компетентности педагогов, обнаружена взаимосвязь между инициативой в социальных контактах и эмоциональной уравновешенностью с мотивацией достижения, указывающая на ориентацию педагогов на внутреннее личностное развитие и самореализацию. Автор подчеркивает, что коммуникативная компетентность является ключевым элементом профессиональной деятельности, она развивается в процессе трудовой деятельности и способствует личностному развитию учителя.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, психологическая и коммуникативная компетентность, личностный и профессиональный рост педагога.

Для цитаты: Усманова М.Н. Уровни коммуникативной компетентности у педагогов: исследование с использованием кейс-метода и наблюдательных техник [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 128–136. DOI:10.17759/bppe.2024210216

Levels of Communicative Competence among Teachers: a Study Using Case Method and Observational Techniques

Manzura N. Usmanova

Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7020-2302>, e-mail: umanzuran@mail.ru

The work is devoted to the study of the levels of communicative competence among teachers. The study involved teachers (N = 36) working in colleges and lyceums of Bukhara and Bukhara region, with higher education and various work experience. The purpose of the study was to identify factors contributing to the development of professional psychological competence, the formation of which increases the professional and personal growth of teachers. The study included the diagnosis of communicative competence and personal characteristics of teachers, the development and implementation of a training program for the development of communication skills. The results showed the effectiveness of training and diagnostic methods in the development of communicative competence of teachers, a relationship was found between initiative in social contacts and emotional balance with the motivation for achievement, indicating the orientation of teachers towards internal personal development and self-realization. The author emphasizes that communicative competence is a key element of professional activity, it develops in the process of labor activity and contributes to the personal development of the teacher.

Keywords: *professional competence, psychological and communicative competence, personal and professional growth of a teacher.*

For citation: Usmanova M.N. Levels of Communicative Competence among Teachers: a Study Using Case Method and Observational Techniques. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 2, pp. 128–136. DOI:10.17759/bppe.2024210216 (In Russ.).

Введение

В современном обществе вопрос профессионализма актуален для многих научных дисциплин. В научных трудах профессионал определяется как ключевой участник профессионального процесса, демонстрирующий высокий уровень личностного и профессионального развития. Одним из важных аспектов профессионализма педагога является его профессиональная компетентность в рамках взаимодействия «человек — человек», высокий уровень которой способствует успешному управлению в обучении и воспитании.

Профессиональная подготовка педагога включает понимание возрастных особенностей учеников, паттернов их поведения и методов эффективного взаимодействия. Однако современная практика часто выявляет недостаточный уровень психологической компетентности у педагогов, что приводит к формализации образовательного процесса и появлению нежелательных явлений в образовательной среде [10; 13].

В структуре профессиональной (психологической) компетентности педагогических работников выделяют две ключевые области: деятельностьную и коммуникативную. Исследователи анализируют концепцию коммуникативной компетентности по-разному. Например, как:

- отдельную характеристику личности [1; 4; 5];
- часть более обширного понятия [5; 6; 15];
- часть других видов компетенций [4];
- индивидуальное качество и определенное состояние сознания группы людей [1; 3; 14];
- способность к ситуативной адаптации, успешности влияния и воздействия на других людей [3].

Среди различных типов коммуникативной компетентности выделяют:

- по качеству — продуктивную и репродуктивную, первичную и вторичную;
- по широте — общую и профессиональную;
- по специфике — компетентность в области слушания и компетентность в области общения [2; 4; 9; 11].

Коммуникативная компетентность выделяется в профессиональном развитии различных специалистов через призму профессиональной деятельности, что приводит к синонимичному использованию понятий «компетентность», «коммуникативная компетентность» и «профессиональная компетентность» в научной литературе [6, с. 40].

Целью исследования было выявление факторов, способствующих развитию и формированию профессиональной компетентности педагогов. Гипотеза заключалась в том, что целенаправленная и систематическая работа по формированию коммуникативной компетентности — как части профессионально-психологической компетентности — способствует профессионально-личностному росту педагога. План исследования включал три этапа.

Методы и методики исследования

На первом этапе использовался комплекс методик для оценки уровня коммуникативной компетентности и личностных особенностей педагогов. Важным аспектом было определение коммуникативных потенциалов учителей и коллективных показателей группы. Использована методика для анализа основных характеристик личности в контексте межличностных отношений разработанная Л.И. Уманским, И.А. Френкелем, А.Н. Лутошкиным, А.С. Чернышевым и др. Методика позволяла определить направленность личности, интеллектуальные, волевые, эмоциональные черты характера, отношение к деятельности, другим людям и самому себе. Для диагностики эффективности педагогических коммуникаций использована модифицированная версия анкеты А.А. Леонтьева. Цель этой методики — оценка атмосферы в аудитории, уровня активности и познавательного интереса учащихся, определенных аспектов стиля педагогической деятельности [8]. Оценка проводилась по шкале с последующим анализом причин, по которым педагогические действия вызывали те или иные реакции.

Методика М. Шнайдера «Диагностика коммуникативного контроля» направлена на оценку уровня контроля учителем своих коммуникативных действий в различных ситуациях. Эта методика включает самооценку учителя по ряду критериев, таких как способность адаптировать свое поведение в зависимости от ситуации, умение воспринимать обратную связь от учащихся и корректировать свои действия для достижения максимальной эффективности в коммуникации. Результаты методики помогают выявить, насколько педагоги владеют навыками самоконтроля и способны эффективно управлять коммуникативным процессом в образовательной среде.

На втором этапе исследования была разработана программа тренинга для развития коммуникативной компетентности педагогов и проведено обучение 36 педагогов, средний возраст 41,4 года, стаж работы от 10 до 25 лет.

Завершающим этапом стала повторная диагностика коммуникативной компетентности педагогов с анализом изменений и оценка результатов изменений. Анализ включал наблюдение за поведением педагогов во время учебы и тренингов.

Результаты и их обсуждение

В отличие от традиционных диагностических методов тренинговые задания позволяют выявить индивидуальные особенности человека в условиях, приближенных к реальной деятельности [7]. Испытуемый вовлекается в систему специфических отношений, из объекта исследования становится активным участником. В процессе реализации программы было выявлено несколько эффектов развития профессиональной психологической компетентности: обогащение содержания представлений о психологической компетентности и ее роли в практической деятельности; характеристики профессионального «Я»; расширение репертуара поведенческих реакций; активизация познавательной деятельности; улучшение отношений.

Результаты диагностики коммуникативной компетентности представлены в виде самооценки личностных качеств и методологической культуры педагогов. Для анализа коммуникативного контроля использовалась круговая диаграмма, показывающая распределение педагогов по различным уровням коммуникативного контроля. Например, 12% педагогов демонстрируют устойчивое поведение в разных ситуациях, 39% — средний уровень коммуникативного контроля, остальные 49% — ответственное отношение к работе (рис. 1).

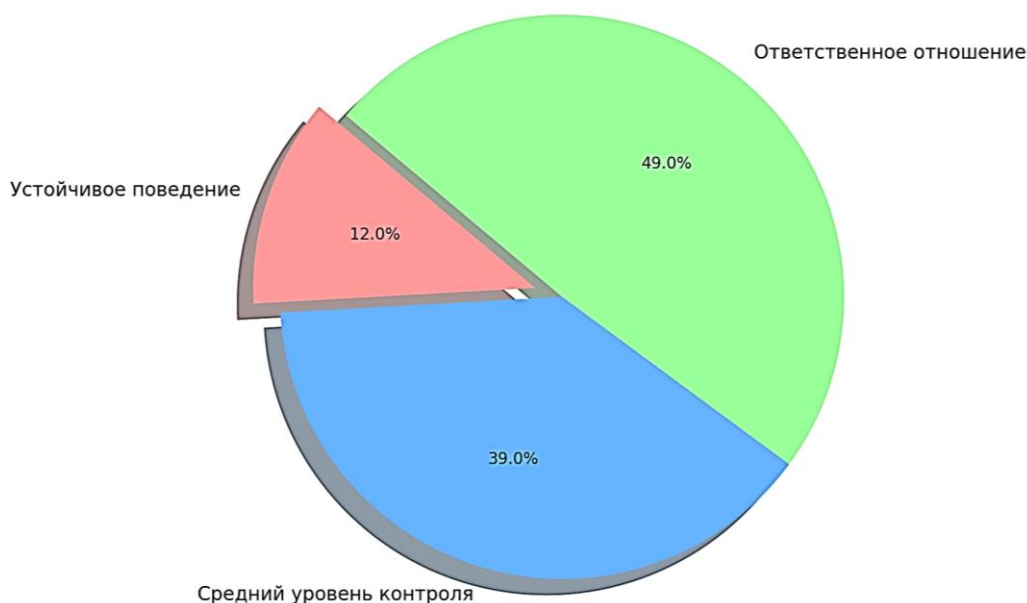


Рис. 1. Уровни коммуникативного контроля

Согласно «Диагностике эффективности педагогических коммуникаций» эксперты оценивали коллег, результаты были усреднены. Эта усредненная экспертная оценка позволила сделать выводы о степени коммуникативной эффективности педагогов. Например, высокие баллы указывали на успешное взаимодействие педагогов с аудиторией и их мастерство в управлении общением или высокую методологическую культуру (рис. 2).

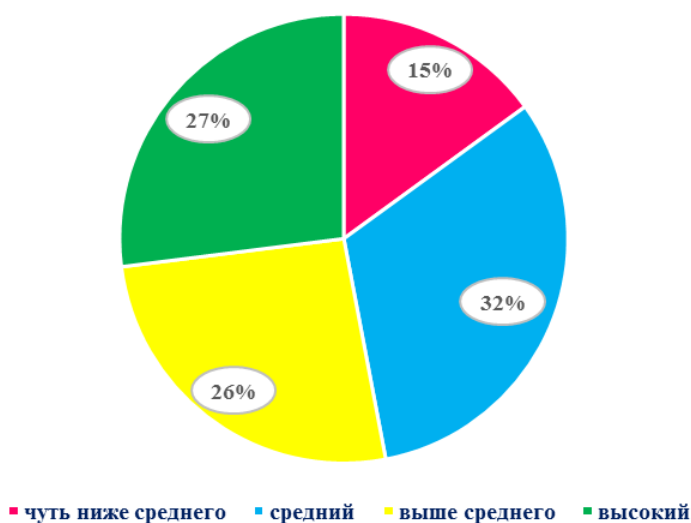


Рис. 2. Уровень методологической культуры педагогов до тренинга

Экспертная оценка педагогов (рис. 3):

- 11 человек получили оценки 23–30 баллов, что указывает на удовлетворительное владение навыками общения — свободные коммуникации, легкость в установлении контакта с аудиторией, но опираются на активную часть, оставляя остальных в роли наблюдателей;
- 5 педагогов имеют низкий уровень коммуникативной деятельности (11–17 баллов), у педагога доминирует авторитарный стиль;
- 9 педагогов получили очень низкие оценки (7–9 баллов), что свидетельствует об отсутствии взаимодействия с учащимися;
- 8 педагогов получили высокую оценку;
- 3 учителя реализуют модель активного взаимодействия.

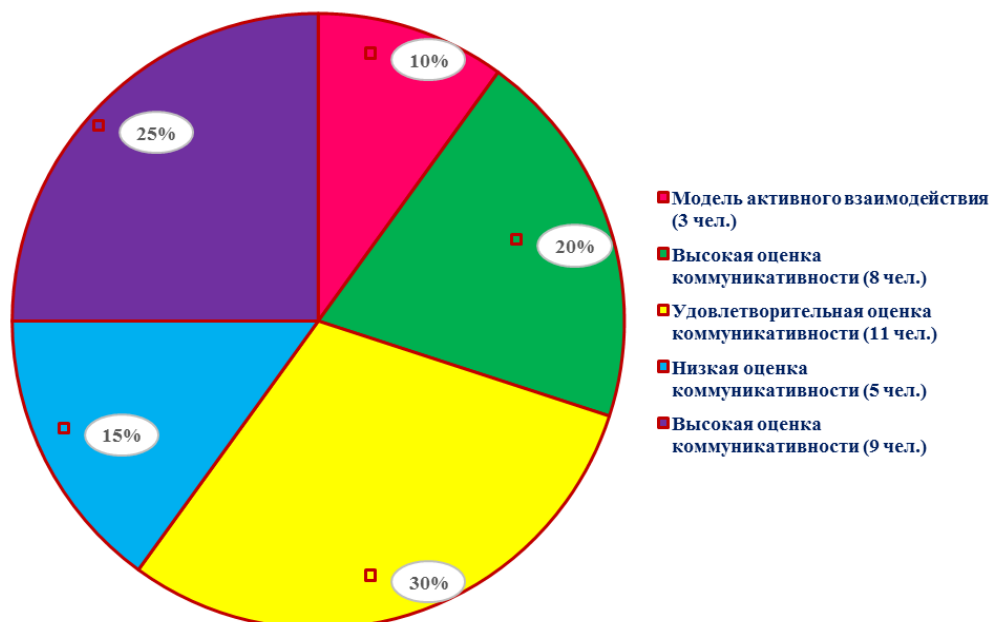


Рис. 3. Диагностика эффективности педагогических коммуникаций

Таким образом, распределение оценок было следующим:

- очень низкие оценки (7–9 баллов) — 9 педагогов;
- низкие оценки (11–17 баллов) — 5 педагогов;
- удовлетворительные оценки (23–30 баллов) — 11 педагогов;

- высокие оценки — 8 педагогов;
- активное взаимодействие — 3 педагога.

В совокупности обобщенные результаты коммуникативной компетентности до проведения тренинга по 5-балльной шкале получили распределение, представленное на рис. 4.

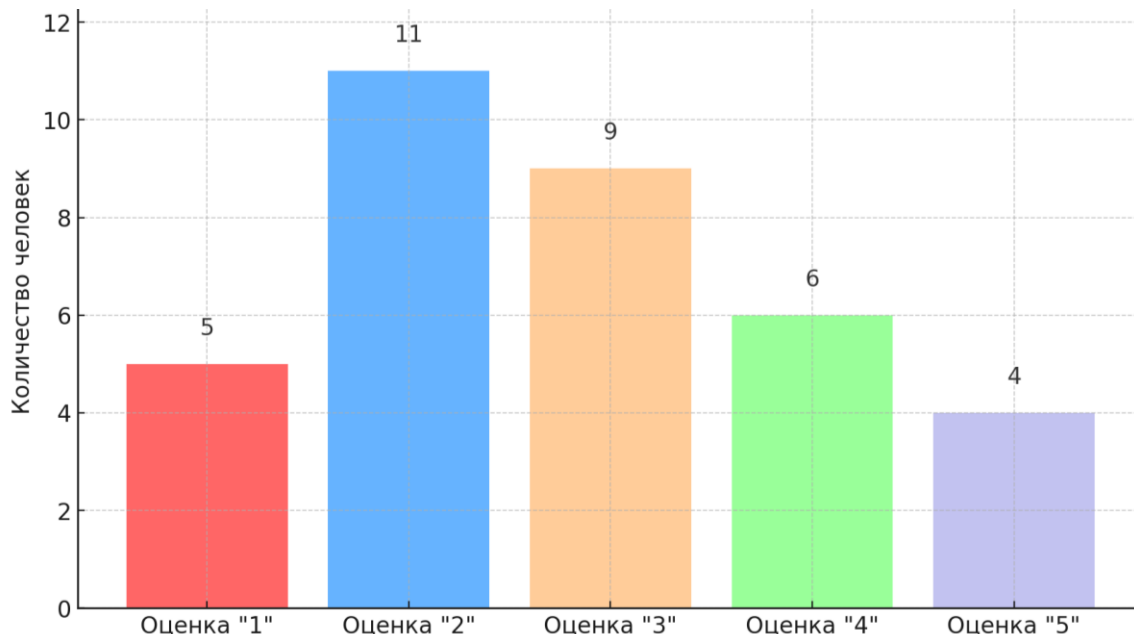


Рис. 4. Результаты, полученные до проведения тренинга

В ходе тренинга группа прошла развитие от зависимого и исследующего поведения через соперничество до тесной эмоциональной связи между участниками, которые отметили, что тренинг помог лучше понять себя, коллег, преодолеть барьеры в общении.

Повторная диагностика выявила улучшение в коммуникативных и организаторских способностях педагогов (рис. 5).

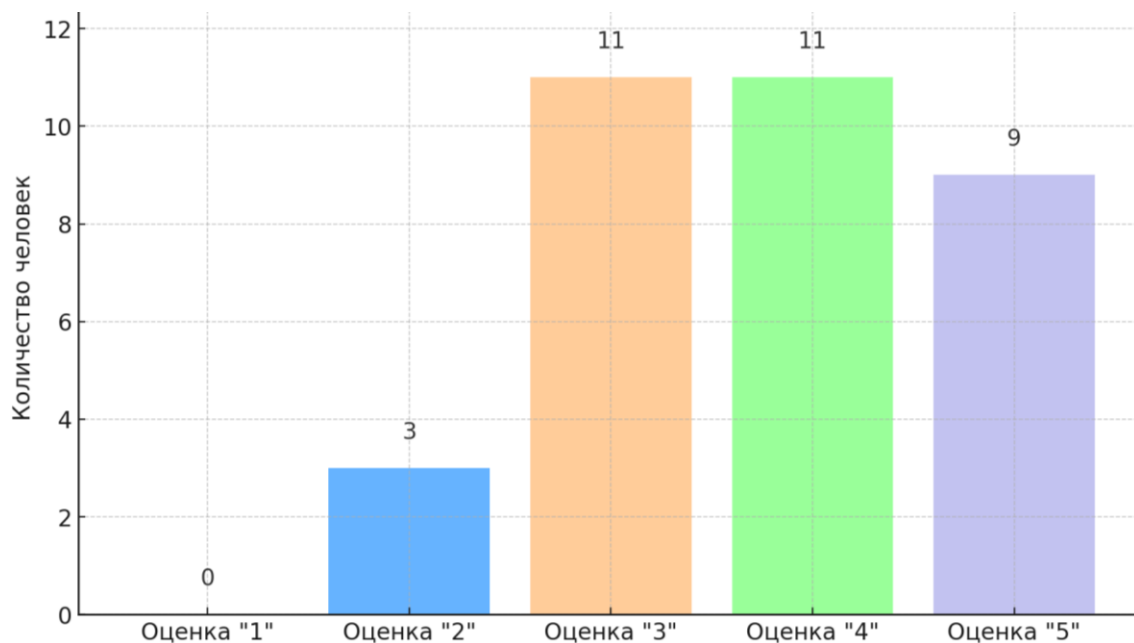


Рис. 5. Результаты, полученные после проведения тренинга

Значительные изменения наблюдались в распределении оценок коммуникативной компетентности: число педагогов с оценкой 2 уменьшилось до 6, педагогов с оценкой 1 не осталось вообще, 31% получили оценку 3, 37% — оценку 4 и 25% — оценку 5.

Таким образом, исследование показало эффективность применения тренингов и диагностических процедур для развития коммуникативной компетентности педагогов, а также возможности для самоанализа и оптимизации профессиональных навыков. Интересным является выявленная взаимосвязь между выраженной инициативой в социальных контактах и эмоциональной уравновешенностью с мотивацией достижения. По всей видимости, для педагогов, активных в социальных взаимодействиях и эмоционально уравновешенных, внешние достижения не являются приоритетом. Они больше ориентированы на внутреннее личностное развитие и самореализацию. Эти наблюдения соответствуют результатам как российских, так и американских исследований [1, 5, 6, 7, 9, 12, 14].

Заключение

Коммуникативная компетентность не только является необходимым условием профессиональной деятельности, но и развивается и совершенствуется в процессе трудовой деятельности. У человека, вовлеченного в трудовой процесс, идет процесс личностного развития и самосовершенствования. Сам процесс деятельности приобретает ценность, а ориентация на результат становится важной. На уровень коммуникативной компетентности оказывают влияние уникальные личностные особенности. Мотивационные особенности могут рассматриваться как значимый фактор в формировании психологической компетентности и профессионального роста.

В ходе исследования было рассмотрено определение психологической компетентности педагога как комплекса специализированных знаний, основывающихся на глубоком понимании смысловой педагогической реальности. Эти знания способствуют достижению высокого уровня профессиональной экспертизы, позволяют умело управлять собственными психическими процессами, принимать обоснованные и результативные решения. Психолого-педагогическая компетентность педагога выражается в его способности самостоятельно решать педагогические задачи, способствуя личностному развитию учащихся.

Литература

1. Буртовая Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития: на примере студентов — будущих педагогов-психологов. Томск, 2004. 176 с.
2. Демидова Н.В. Развитие психологической компетентности студентов — будущих учителей: Дисс. ... канд. психол. наук. СПб, 1993.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985. 168 с.
4. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Соловьева О.В. Введение в практическую и социальную психологию. М.: Смысл, 1996. 373 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
6. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2003. 584 с.
7. Козлов В.В., Мазилев В.А., Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии и клинической психологии, 2018. 720 с.
8. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 351 с.
9. Психология труда: Учебник для студентов высших учебных заведений / Под ред. А.В. Карпова. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 352 с.
10. Усманова М.Н. Инновационный менеджмент образовательного процесса // Вестник интегративной психологии. 2016. Выпуск 14. С. 187–189.

11. Усманова М.Н. Социально психологические аспекты профессиональной карьеры // *Science and Education*. 2022. Vol. 3(4). P. 1702–1709.
12. Усманова М.Н. Эмпирическое исследование темперамента личности в профессиональной деятельности педагога // *PSIXOLOGIYA*. 2021. № 4. С. 15–21.
13. Усманова М.Н., Бафаев М.М., Остонов Ш.Ш. Симптомы эмоционального выгорания современного педагога // *Наука. Мысль*. 2014. Том 4. № 10. С. 23–32.
14. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе: Дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1994.
15. Usmanova M.N. Research on social competence of teachers // *PSIXOLOGIYA*. 2023. № 3. С. 159–166.

References

1. Burtovaya N.B. Kommunikativnaya kompetentnost' lichnosti i sotsial'no-psikhologicheskie faktory ee razvitiya: na primere studentov — budushchikh pedagogov-psikhologov. Tomsk, 2004. 176 p. (In Russ.).
2. Demidova N.V. Razvitie psikhologicheskoi kompetentnosti studentov — budushchikh uchitelei: Diss. kand. psikhol. nauk. Saint Petersburg, 1993. (In Russ.).
3. Emelyanov Yu.N. Aktivnoe sotsial'no-psikhologicheskoe obuchenie. Leningrad, 1985. 168 p. (In Russ.).
4. Zhukov Yu.M., Petrovskaya L.A., Solovyova O.V. Vvedenie v prakticheskuyu i sotsial'nuyu psikhologiyu. Moscow: Smysl, 1996. 373 p. (In Russ.).
5. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2004. 42 p. (In Russ.).
6. Karpov A.V. Psikhologiya menedzhmenta: Uchebnoe posobie. Moscow: Gardariki, 2003. 584 p. (In Russ.).
7. Kozlov V.V., Mazilov V.A., Fetiskin N.P. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. Moscow: Institut psikhoterapii i klinicheskoi psikhologii Publ., 2018. 720 p. (In Russ.).
8. Leontiev A.A. Psikhologiya obshcheniya. Moscow: Smysl, 1997. 351 p. (In Russ.).
9. Karpov A.V. (Ed.). Psikhologiya truda: Uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii. M.: VLADOS-PRESS, 2003. 352 p. (In Russ.).
10. Usmanova M.N. Innovatsionnyi menedzhment obrazovatel'nogo protsessa. *Vestnik integrativnoi psikhologii = Vestnik integrativnoi psikhologii*. 2016, no. 14, pp. 187–189. (In Russ.).
11. Usmanova M.N. Sotsial'no psikhologicheskie aspekty professional'noi kar'ery [Socio-psychological aspects of professional career]. *Science and Education*, 2022. Vol. 3, no. 4, pp. 1702–1709. (In Russ.).
12. Usmanova M.N. Empiricheskoe issledovanie temperamenta lichnosti v professional'noi deyatel'nosti pedagoga. *PSIXOLOGIYA = Psychology*, 2021, no. 4, pp. 15–21 (In Russ.).
13. Usmanova M.N., Bafaev M.M., Ostonov Sh.Sh. Simptomy emotsional'nogo vygoraniya sovremennogo pedagoga [Symptoms of emotional burning out of the modern teacher]. *Nauka. Mysl' = World Ecology Journal*, 2014. Vol. 4, no. 10, pp. 23–32. (In Russ.).
14. Yakovleva N.V. Psikhologicheskaya kompetentnost' i ee formirovanie v protsesse obucheniya v vuze: Diss. kand. psikhol. nauk. Yaroslavl, 1994. (In Russ.).
15. Usmanova M.N. Research on social competence of teachers. *PSIXOLOGIYA*, 2023, no. 3, pp. 159–166.

Информация об авторах

Усманова Манзура Наимовна

кандидат психологических наук, доцент, профессор, кафедра психологии и социологии, факультет истории и юриспруденции, Бухарский государственный университет (БухГУ), г. Бухара, Узбекистан
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7020-2302>, e-mail: umanzuran@mail.ru

Information about the authors

Manzura N. Usmanova

PhD in Psychology, Docent, Professor, Department of Psychology and Sociology, Faculty of History and Law, Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7020-2302>, e-mail: umanzuran@mail.ru

Получена 23.05.2024

Received 23.05.2024

Принята в печать 30.05.2024

Accepted 30.05.2024

О журнале

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education публикует наиболее актуальные психологические и психолого-педагогические работы теоретического, практико-прикладного и экспериментального характера российских и иностранных специалистов.

Основные темы журнала посвящены описанию:

- наиболее эффективных практик психолого-педагогической работы в сфере детства,
- проблем обучения, воспитания и развития детей с учетом их возрастных, психофизиологических особенностей, особенностей поведения, мотивов и способностей,
- нормативно-правового обеспечения профессиональной деятельности педагога-психолога,
- вопросов подготовки психолого-педагогических кадров,
- общественно-значимых событий и вопросов профессионального становления психолога образования.

Издание адресовано психологам-исследователям, психологам-практикам, преподавателям психологии, а также всем тем, кто интересуется вопросами психологии образования.

Соучредители:

- Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»,
- ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Издатель:

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
127051, Москва, ул. Сретенка, 29.

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:

серия ЭЛ №ФС77-73461 от 10 августа 2018 г.

ISSN: 2658-3100 (online)

Периодичность: 4 раза в год.

Издается с 2019 года.

Сайт издания:

на сайте <http://psyjournals.ru> в открытом доступе на русском и английском языках размещаются аннотации, ключевые слова, информация об авторах для всех статей и обзоров, опубликованных изданием, а также полнотекстовые версии всех статей издания. На сайте на русском и английском языках размещены информация об издательстве, главном редакторе, редакционном совете и редакционной коллегии, а также контактная информация с описанием тематики журнала.

РИНЦ:

издание зарегистрировано в Российском индексе научного цитирования (https://elibrary.ru/title_about.asp?id=37878) и регулярно предоставляет информацию об опубликованных статьях в данный индекс.

Тематика журнала (по перечню отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей):

19.00.05 Социальная психология (психологические науки)

19.00.07 Педагогическая психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

Форма периодического распространения: сетевая.

Языки: русский, английский.

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны.

Для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education — рецензируемое научное периодическое издание, зарегистрированное в установленном законом порядке как средство массовой информации.

Основное содержание издания представляет собой оригинальные научные и практико-ориентированные статьи, научные обзоры и профессиональные дискуссии.

Рецензирование

Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию статей, соответствующих тематике журнала, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии на поступившие материалы хранятся в издательстве в течение 5 лет. При необходимости доработки статей редакция издания направляет авторам рецензии в электронном виде.

Оформление статей

В публикуемых материалах указывается информация об авторах, их месте работы и необходимые контактные данные.

При опубликовании научной статьи на русском языке обязательным является наличие ключевых слов (5–10) и аннотации объемом 1000–1200 знаков (с пробелами) на русском и английском языках.

У всех публикуемых статей должны быть приставные библиографические списки, а также их транслитерация (https://psyjournals.ru/homestyle_guide/formatting_rules#formatting_rules_4), оформленные в соответствии с правилами издания на основании требований, предусмотренных действующими ГОСТами.

Объем статей должен составлять не более 25000 знаков (с пробелами).

При направлении рукописи в издательство редакция просит руководствоваться правилами направления, рецензирования и опубликования представленных рукописей авторов (https://psyjournals.ru/homestyle_guide/contents).

Издательством разработан стиливой файл статьи электронного журнала (https://psyjournals.ru/homestyle_guide) для использования авторами при подготовке рукописей статей, подаваемых для публикации в сетевом журнале «Вестник практической психологии образования». Использование стилового файла упрощает процесс оформления рукописей согласно требованиям издательства.

Подача материалов в журнал осуществляется через онлайн-ресурс «Электронная редакция» (https://psyjournals.ru/homestyle_guide/manuscript_submission_guide) на базе платформы Open Journal Systems (OJS). Данный ресурс создан для организации онлайн-сопровождения редакционной подготовки всех журналов издательства МГППУ.

В журнале плата за предпечатную подготовку и публикацию не взимается.

Секретарь редакции — С.В. Филимонова
Художественный редактор — Е.О. Пятаков
Литературный редактор — Е.О. Пятаков
Переводчик — Т.Д. Озерецкая
Верстка, корректура — А.Г. Каганер