

Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов

Анимова Н.П.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского),
г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0459-6502>, e-mail: miklinar@yandex.ru

Ледовская Т.В.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского),
г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3134-1436>, e-mail: karmennnn@yandex.ru

Солынин Н.Э.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского),
г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-0479>, e-mail: sonik7-39@yandex.ru

Результаты представленного в статье эмпирического исследования отвечают на вопрос о соотношении ценностно-смысловых ожиданий от педагогической профессии в контексте непрерывности и преемственности педагогического образования в связи с необходимостью конструирования единого пространства подготовки педагогических кадров. Определяются ценностно-смысловые основы педагогической деятельности с точки зрения педагогов и учеников педагогических классов. Выборка исследования: в онлайн-исследовании приняли участие 61 учащийся педагогических классов и 425 учителей общеобразовательных школ. Методы: операционализация действующих стандартов (образовательных и профессиональных) и концептуальный контент-анализ, позволившие разработать авторскую методику ценностей, заложенных образовательными и профессиональными стандартами, и адаптировать метод MUST-тест (для диагностики ценностей-целей). Показано, что школьники ориентированы преимущественно на себя, а педагоги — на создание условий для своей деятельности. Отмечается, что системообразующие ценности у первых — способность осуществлять индивидуальный подход к ребенку и знание развивающих технологий, а у вторых — знание характеристик и технологий создания безопасной и комфортной образовательной среды. Обращается внимание на то, что в сознании и педагогов, и учащихся все ценности выражены примерно в равной мере, но обе группы испытуемых вкладывают в них различный личностный смысл.

Ключевые слова: педагогические ценности, профессиональная деятельность, ценностно-смысловые ориентиры, педагоги, ценности, аксиология, обучающиеся педагогических классов, школьники.

Финансирование. Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1.БВ09АА00006).

Для цитаты: Ансимова Н.П., Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 37—51. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270104>

The Value Foundations of Pedagogical Activity: a Comparative Analysis of the Position of Teachers and Pedagogical Class Pupils

Nina P. Ansimova

Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0459-6502>, e-mail: miklinar@yandex.ru

Tatyana V. Ledovskaya

Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3134-1436>, e-mail: karmennnn@yandex.ru

Nikita E. Solynin

Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-0479>, e-mail: sonik7-39@yandex.ru

The relevance of the research subject is determined by the tendency to implement the axiological approach in education to ensure the creation of a single space for the training of pedagogical personnel. This places a special importance on the issue of establishing a correlation between value expectations from the teaching profession. The aim of the study is to determine the value foundations of pedagogical activity as seen by teachers and learners. The sample of the study comprised 61 pedagogical class pupils and 425 teachers. The adopted methods involved the operationalization of the existing standards (educational and professional) and conceptual content analysis, which made it possible to develop an author's methodology of explicating and updating values laid down by the educational and professional standards and adapt the MUST-test for diagnosing values-goals. The results show that learners are mainly self-focused, while teachers give attention to creating conditions for their professional activity. The major values of the teachers include the ability to implement an individual approach to the child and knowledge of developmental technologies. The latter prioritizes knowledge of characteristics and technologies for creating a safe and comfortable educational environment. Teachers and learners attach an approximately equal significance to all values, but they set different personal meaning into them.

Keywords: pedagogical values, professional activity, value-semantic guidelines, teachers, values, axiology, students of pedagogical classes, schoolchildren.

Funding. The research has been conducted on assignment of Ministry of Education of the Russian Federation № 073-00077-21-02 on scholarly research in “Scientific basis and development of methodology for ensuring consistency of Federal State Educational Standards for general, secondary vocational and higher pedagogical education in order to create a unified educational space for the training of pedagogical personnel” (registry entry no. 730000F. 99.1. BV09AA00006).

For citation: Ansimova N.P., Ledovskaya T.V., Solynin N.E. The Value Foundations of Pedagogical Activity: a Comparative Analysis of the Position of Teachers and Pedagogical Class Pupils. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 37—51. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270104>

Введение

В системе подготовки педагогических кадров одной из первостепенных задач является обеспечение реализации принципов непрерывности и преемственности. Их обособанность опирается на современные тенденции реализации в образовании, в котором ценностные ориентиры должны определять смысл и содержание образования. В российской практике подготовка педагогических кадров происходит на нескольких взаимосвязанных этапах: в педагогическом классе (допрофессиональный этап), в педагогическом колледже/вузе (профессиональный этап) и в рамках курсов повышения квалификации (послепрофессиональный этап). Вместе с тем единые основания и векторы преемственности подготовки педагога не определены ни в нормативных регламентах, ни в научных работах. В основу данного исследования положена идея обеспечения непрерывности подготовки учителей через общность профессиональных ценностно-смысловых ориентиров на всех уровнях образования.

Результаты наших предыдущих исследований показывают, что «ценностные ориентации вырабатываются в деятельности на основе личного опыта, мировоззрения, переживаний, уровня образования, профессиональных требований, профессиональных норм и предписаний. Требования к педагогам и нормативные положения одновременно служат теми аспектами, в которых структуры формирования ценностей в системе педагогического образования и в индивидуальной культуре педагога пересекаются» [5, с. 18]. Поэтому мы считаем, что в основе разработки образовательных и профессиональных стандартов, учебных программ лежат ценностно-смысловые основы

профессии. В педагогической деятельности поведения самого учителя [19] его ценности являются частью педагогической практики, они транслируются на учащихся, связаны с соотношением их ценностно-смысловых ожиданий от педагогической профессии [24]. Следовательно, для понимания наличия признаков преемственности и механизмов формирования педагогических ценностей необходимо обратиться к исследованию ценностно-смысловых ожиданий школьников, *интересующихся педагогической профессией*, а также выявить, как они соотносятся с реальностью, определив ценностные ориентации учителей.

Результаты исследований позволяют сделать вывод, что опыт ученичества, знания, полученные в школе, важны для принятия ценностно-смысловых и мотивационных основ профессии педагога [15; 23]. Авторы отмечают, что от 5 до 30% учащихся школ впоследствии становятся учителями [17; 23]. Поэтому для осуществления постепенного профессионального развития, эффективности формирования квалифицированных педагогических кадров необходимо обеспечивать преемственность образовательных стандартов разных ступеней обучения.

Анализ литературы показал, что учащиеся юношеского возраста выделяют среди базовых основ профессии педагога личные качества, знание о способах преподавания, знание и понимание своего учебного предмета [7; 11]. При этом отмечается наличие разрыва в ожиданиях [22] и оценке важности знания предмета для педагогов: ученики недооценивают значимость этой категории ценности в деятельности учителя [11].

Обучающиеся так представляют перспективный ценностно-смысловой образ идеаль-

ного учителя, который включает в себя личностные, коммуникативные и профессиональные категории [4; 13]: учитель терпеливый, ориентированный на развитие обучающихся, сочетающий в себе директивность и властность, обладающий высокими интеллектуальными способностями, занимающийся наукой [13], доброжелательный [6; 13], эмоционально устойчивый, проницательный, гибкий, напряженный и др. [6]. Для подростков ценности достижения, гедонизма, самостоятельности и стимуляции, безопасности и конформности более значимы на уровне поведения, конкретных поступков, нежели в качестве нормативных идеалов. Традиции и власть более значимы на уровне убеждений [3]. Также в представлении современных школьников обучение характеризуется, прежде всего, такими категориями, как знание, сложность, важность для будущей жизни. Отметим тот факт, что оценка этих показателей соответствует представлениям педагогов, которые дополняются только ценностью «интерес» [8].

Основными ценностями педагогической деятельности, выделяемыми учителями, являются: тайм-менеджмент, баланс между работой и личной жизнью, поиск цели и смысла, ведение учебной документации, статус преподавателя [18], ответственность, справедливость, понимание ученика, учет индивидуальных и социокультурных особенностей [14; 25], карьерные устремления, социальный вклад [21].

Также в исследованиях отмечается, что наличествует подверженность аксиологической сферы воздействию социокультурной ситуации, поэтому большое значение в ее формировании играют условия образовательной среды и уровень психологической безопасности обучающихся [3].

В современной психолого-педагогической литературе указывается необходимость ухода от фрагментарного и поверхностного подхода к изучению ценностей в контексте взаимодействия учитель-ученик [25]. Поэтому в качестве базовых для разработки теоретико-методологических оснований нашего исследования мы использовали системогенетический подход [10], адаптированный к нашей проблеме [2], и аксиологический подход, в рамках которого

именно ценности выступают в качестве важнейших ориентиров педагогической деятельности. Таким образом, проведенный нами теоретический анализ проблемы позволил нам сформулировать цель эмпирического исследования: *определить ценностно-смысловые основы педагогической деятельности с точки зрения педагогов и учеников педагогических классов.*

Выборка и методы исследования

В рамках принятой нами методологии были использованы следующие методы: а) операционализация действующих стандартов (образовательных и профессиональных), регламентирующих требования к уровню подготовки педагога и его трудовым функциям; б) концептуальный контент-анализ.

Полученный массив данных позволил разработать авторский инструмент, направленный на выявление у испытуемых ценностей, заложенных стандартами. Созданная методика представляет собой три списка ценностей (отношения, качества, знания), включающих по 18 позиций. Каждый список отражает ценностные ориентиры, связанные с целевыми объектами — «ребенком как главным приоритетом и ценностью педагогической деятельности; средой как пространством, в рамках которого педагог решает профессиональные задачи; профессией как видом трудовой деятельности, ориентированной на выполнение определенных педагогических функций» [9, с. 12]. Процедура диагностики представляет собой ранжирование ценностей в убывающем порядке. Объем контрольной выборки составил 75 человек — преподаватели педагогического вуза. При статистической проверке методики, основанной на ранжировании, вопрос о ее психометрических показателях не может быть абсолютно решен с помощью каких бы то ни было статистических приемов, т.к. все упирается в проблему адекватности самой концепции теории ценностей. Иными словами, решающее значение приобретают: а) валидность концепции, б) концептуальная валидность методики, т.е. ее соответствие исходной концепции [1]. Ретестовая надежность всего теста — устойчивость теста, установленная методом повторного тестирования

с интервалом 5 месяцев, оказалась равной $r_t=0,54$ при $p \leq 0,01$. Статистическое различие между показателями ретеста равно $t=0,332$ при $p > 0,05$. Надежность анкеты по формуле Спирмена-Брауна для 2-х половин равна $r_t=0,51$ (апрель) и $r_t=0,64$ (май). Оценка внутренней согласованности теста производилась посредством расчета альфа-коэффициента Кронбаха и равна $\alpha=1,250$. Содержательная (концептуальная) валидность проверялась экспертами в лице представителей учебно-методического управления университета (И.Г. Харисова и др.) — компаративный анализ показал соответствие содержания анкеты-методики основным нормативно-правовым документам для укрупненной группы профессий, специальностей и направлений 44.00.00 «Педагогическое образование».

Осуществлена адаптация метода MUST-тест П.Н. Иванова и Е.Ф. Колобовой (Н.П. Ансимова, Т.В. Ледовская, Н.Э. Сольнин, И.Ю. Тарханова, И.Г. Харисова и др.), направленного на диагностику индивидуального набора должностований (ценностей-целей). Результаты позволяют сравнить декларируемые цели-ожидания испытуемых в отношении педагогической профессии и «иррациональные убеждения». Методика является более свободной и приближается по содержанию и форме работы к проективным. У испытуемых есть возможность в той или иной форме выразить свои ценности непосредственно в виде свободных высказываний, а концепт обработки методики схож с алгоритмом контент-анализа при обработке стандартизированного интервью.

Математический анализ производился с помощью программы SPSS 22.0. Использовались методы первичной описательной статистики, U-критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, структурный анализ.

Исследование проходило в онлайн-формате в период с марта по май 2021 года. Приглашение к участию размещалось через администрацию образовательных учреждений, его текст содержал информацию о цели исследования, добровольности и анонимности участия. В исследовании приняли участие две группы испытуемых: 1) 61 ученик педа-

гогического класса общеобразовательных школ; возрастной диапазон — от 13 до 18 лет ($M=16,49$; $SD=1,7$); 2) 425 учителей общеобразовательных школ; возрастной диапазон — от 19 до 70 лет ($M=42,2$; $SD=12,7$).

Результаты исследования

Проведенное исследование позволило выявить наиболее значимые для педагогов и учащихся педагогических классов ценности и провести их сравнительный анализ (табл. 1).

Три наиболее важные ценности, и с точки зрения учеников, и с точки зрения педагогов, фактически совпадают. Однако в результате анализа матриц интеркорреляций ценностей в отдельных группах респондентов было выявлено, что испытуемые вкладывают в них различный личностный смысл. Так, например, ценность «выработка совместно с детьми правил жизни класса, школы» у педагогов отрицательно связана с ценностью «толерантное отношение к своеобразию учащихся» ($r=-0,165$; $p \leq 0,01$), сотрудничеством и взаимопомощью ($r=-0,123$; $p \leq 0,05$) и положительно — с умением организовывать самоуправление ($r=0,118$; $p \leq 0,05$) и знанием способов его развития ($r=0,101$; $p \leq 0,05$), т.е. предполагает введение единых правил и необходимость следования установленному образцу, который утвердит учитель. А у детей эта ценность отрицательно связана с профессиональной солидарностью педагогов ($r=-0,292$; $p \leq 0,05$) и положительно — со знанием способов формирования навыков поведения в современной социокультурной среде ($r=0,277$; $p \leq 0,05$), т.е. для детей важно, чтобы педагог ориентировался именно на них, на их актуальные проблемы.

Отличается и отношение к ценностям, которые можно отнести к разряду дефицитарных (занявших последние места в рейтинге). Если для педагогов это уважение к ученикам и сотрудничество с коллегами, то для школьников наименее ценными являются поощрение их инициатив и создание условий для личностного развития.

Получается, что в сознании и педагогов, и учащихся представлены примерно в равной мере ценности, направленные и на образовательную среду, и на профессиональную дея-

Таблица 1

Средний ранг ценностных ориентиров группы ценности-отношения

| Ценности-отношения | Ученики | | Педагоги | |
|---|--------------|------------------|--------------|------------------|
| | Средний ранг | Место в рейтинге | Средний ранг | Место в рейтинге |
| Воспитание школьников личным примером*** | 1,7 | 3 | 1,5 | 2 |
| Выработка совместно с детьми правил жизни класса, школы** | 1 | 1 | 1,4 | 1 |
| Готовность к взаимодействию с другими специалистами для разрешения трудностей ученика** | 2,8 | 8 | 3 | 9 |
| Значимость профессиональной деятельности педагога для общества*** | 1 | 2 | 1,7 | 3 |
| Индивидуальная помощь ребенку в освоении учебного материала* | 2,4 | 5 | 2,7 | 6 |
| Наличие обратной связи в образовательном процессе*** | 3,2 | 11 | 3,4 | 12 |
| Обогащение жизненного опыта обучающихся* | 2,9 | 9 | 2,2 | 5 |
| Ответственность за образовательные результаты*** | 2,5 | 6 | 2,9 | 8 |
| Поддержка конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся* | 2,5 | 7 | 2,8 | 7 |
| Поддержка сознательного, ответственного и самостоятельного выбора детьми жизненных ценностей** | 3,8 | 13 | 3,1 | 10 |
| Поощрение инициатив школьников и развитие ученического самоуправления** | 4,6 | 17,5 | 3,2 | 11 |
| Профессиональная солидарность*** | 2,2 | 4 | 2 | 4 |
| Самообразование, профессиональное и личностное развитие учителя в течение всей жизни*** | 4,6 | 15,5 | 4,4 | 16 |
| Создание безопасной и комфортной образовательной среды** | 3,4 | 12 | 3,6 | 13 |
| Создание условий для развития личностного потенциала обучающихся* | 4,6 | 17,5 | 4 | 15 |
| Сотрудничество, наставничество и взаимопомощь в педагогическом сообществе*** | 4,6 | 15,5 | 5 | 18 |
| Толерантное отношение к проявлению своеобразия участников образовательного процесса** | 4,2 | 14 | 3,7 | 14 |
| Уважение к каждому ученику* | 3,2 | 10 | 4,4 | 17 |

Условные обозначения: * — ценность-цель «ребенок»; ** — ценность-цель «среда»; *** — ценность-цель «профессия».

тельность. Но настораживает, что ценности, целью которых является ребенок, занимают более низкие места в субъективном рейтинге.

В отношении второй группы ценностей ситуация практически повторяется (табл. 2).

Первое и второе место в рейтинге педагогов и учащихся занимают ценности, связанные с перспективной профессионального роста и методической грамотностью. Однако, как и при характеристике первой группы ценностей, личностный смысл одних и тех же формулиро-

вок у детей и взрослых различен. Так, корреляционный анализ ценностей показал наличие у школьников представлений о том, что стремление к профессиональному росту обеспечивает учителю возможность найти к учащимся индивидуальный подход ($r=0,378$; $p \leq 0,05$), а педагогам помогает найти личностный смысл в профессии ($r=0,193$; $p \leq 0,01$). Владение различными способами обучения и воспитания для детей тоже является средством их лучшего понимания ($r=0,356$; $p \leq 0,05$), а для педаго-

Таблица 2

Средний ранг ценностных ориентиров группы ценности-качества

| Ценности-качества | Средний ранг, учащиеся | Место в рейтинге | Средний ранг, педагоги | Место в рейтинге |
|---|------------------------|------------------|------------------------|------------------|
| Владение разнообразными приемами обучения и воспитания*** | 1,9 | 2 | 1,3 | 2 |
| Готовность выстраивать карьерную стратегию на основе осознания перспектив профессионального роста педагога*** | 0,8 | 1 | 0,6 | 1 |
| Способность осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку* | 2 | 4 | 2,1 | 6 |
| Способность помочь ученику в самоопределении, само-реализации, самоутверждении* | 3,1 | 8 | 2,4 | 8 |
| Способность принимать ответственность за свою деятельность*** | 2,3 | 7 | 2,2 | 7 |
| Способность к профессиональному творчеству*** | 2 | 3 | 2,9 | 9 |
| Стремление видеть личностный смысл профессиональной деятельности*** | 2,1 | 6 | 1,7 | 3 |
| Умение взаимодействовать с другими специалистами по вопросам обучения и воспитания ребенка** | 2,9 | 10 | 3,4 | 11 |
| Умение взаимодействовать с родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам обучения и воспитания ребенка** | 3,7 | 14 | 4,8 | 17 |
| Умение контролировать свое психоэмоциональное состояние* | 3,4 | 13 | 3,9 | 13 |
| Умение мотивировать обучающихся, включать их в разнообразные виды деятельности* | 4,7 | 16 | 4,7 | 15 |
| Умение объективно оценивать достижения обучающихся* | 3,3 | 9 | 4,7 | 14 |
| Умение организовать самоуправление в ученическом коллективе** | 2,9 | 11 | 2,0 | 5 |
| Умение организовывать образовательный процесс в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов*** | 2,1 | 5 | 2,9 | 10 |
| Умение разрабатывать и реализовывать программу развития образовательной организации** | 3,3 | 12 | 2 | 4 |
| Умение разрабатывать уроки, воспитательные мероприятия, программы работы с учетом потребностей детей и родителей*** | 5,2 | 18 | 3,7 | 12 |
| Умение создавать ситуации успеха для обучающегося* | 4,3 | 15 | 4,8 | 16 |
| Умение сочетать требовательность и уважение к обучающемуся* | 5,1 | 17 | 4,9 | 18 |

Условные обозначения: * — ценность-цель «ребенок»; ** — ценность-цель «среда»; *** — ценность-цель «профессия».

гов — это способ справиться с трудностями в педагогических ситуациях ($r=0,131$; $p \leq 0,01$).

Третье место обучающиеся педагогических классов отдают профессиональному творчеству, в то время как педагоги — стремлению видеть личностный смысл в своей деятельно-

сти. При этом отношение к педагогическому творчеству значимо отличается ($p \leq 0,01$): для детей это одно из важнейших качеств хорошего учителя, не связанного рамками обязательных стандартов (однако умение правильно реализовывать образовательные стандарты ученики

педагогических классов считают достаточно важным). Сами же учителя относятся весьма скептически к необходимости творчества в своей деятельности, поскольку это может мешать реализации общей для образовательного учреждения программы развития ($r=-0,133$; $p \leq 0,01$) и проведению запланированных занятий, мероприятий ($r=-0,272$; $p \leq 0,001$).

В отношении наиболее важных ценностей-знаний учащиеся и педагоги оказались более единодушны: значимы, в первую очередь, знания, касающиеся построения профессиональной карьеры, нормативно-правовых и этических основ деятельности и способов преподавания (табл. 3).

Однако и здесь проявляется закономерность наделения ценностей различным личност-

Таблица 3

Средний ранг ценностных ориентиров группы ценности-знания

| Ценности-знания | Ученики | | Педагоги | |
|--|--------------|------------------|--------------|------------------|
| | Средний ранг | Место в рейтинге | Средний ранг | Место в рейтинге |
| Знание нормативно-правовых и этических основ педагогической деятельности*** | 1,2 | 2 | 0,8 | 2 |
| Знание о способах преподавания и их влиянии на процесс обучения*** | 1,4 | 3 | 1,2 | 3 |
| Знание и понимание своего учебного предмета**** | 2,1 | 6 | 1,6 | 4 |
| Знание индивидуальных особенностей обучающихся* | 2 | 5 | 2,7 | 8 |
| Знание подходов к проектированию карьерной стратегии учителя*** | 1 | 1 | 0,7 | 1 |
| Знание технологий диагностической и коррекционно-развивающей работы с обучающимися* | 1,6 | 4 | 2,5 | 7 |
| Знание способов вовлечения обучающихся в различные виды деятельности (проектная, исследовательская, рефлексивная и др.)* | 3,4 | 11 | 3,5 | 6 |
| Знание способов вовлечения родителей (законных представителей) в процесс обучения и воспитания** | 3,3 | 10 | 3,8 | 12 |
| Знание способов изучения результатов и эффективности своей профессиональной деятельности*** | 3,2 | 9 | 2,8 | 9 |
| Знание способов продуктивного сотрудничества со всеми участниками образовательного процесса** | 3,6 | 13 | 4 | 14 |
| Знание способов профилактики и коррекции отклоняющегося поведения несовершеннолетних** | 3,1 | 8 | 3,6 | 11 |
| Знание способов развития профессиональных способностей педагога*** | 2,8 | 7 | 3,2 | 10 |
| Знание способов развития ученического самоуправления** | 4,2 | 15 | 1,8 | 5 |
| Знание способов формирования и оценивания образовательных результатов* | 3,5 | 12 | 3,9 | 13 |
| Знание способов формирования у учеников навыков поведения в современной социокультурной среде* | 5,7 | 18 | 4,5 | 16 |
| Знание способов целеполагания, планирования и организации самостоятельной деятельности обучающихся* | 4,3 | 16 | 4,5 | 15 |
| Знание технологий развивающего образования* | 3,8 | 14 | 5,3 | 18 |
| Знание характеристик и технологий создания безопасной и комфортной образовательной среды** | 4,8 | 17 | 4,6 | 17 |

Условные обозначения: * — ценность-цель «ребенок»; ** — ценность-цель «среда»; *** — ценность-цель «профессия».

ным смыслом. Так, для детей знание подходов к планированию карьеры является скорее формально усвоенной истиной о том, что карьера — это важно (данная ценность не имеет корреляционных связей ни с какими другими ценностями в структуре). Для педагогов же это напрямую связано с личностным смыслом своей профессиональной деятельности и ответственностью за свои действия ($r=0,114$; $p\leq 0,05$).

Знание нормативно-правовых актов для учащихся ассоциируется с грамотной организацией ученического самоуправления ($r=0,32$; $p\leq 0,05$), применением индивидуального подхода ($r=0,252$; $p\leq 0,05$), помощью в самореализации ($r=0,26$; $p\leq 0,05$) и объективным оцениванием ($r=0,268$; $p\leq 0,05$). С точки зрения педагогов, это может обеспечить владение правильными подходами к обучению и воспитанию ($r=0,142$; $p\leq 0,01$), эффективным построением карьеры ($r=0,133$; $p\leq 0,01$), адекватными умениями мотивировать учеников ($r=0,136$; $p\leq 0,01$).

На следующем этапе эмпирического исследования мы оценивали статистическую

значимость различий в уровне выраженности изучаемых показателей (табл. 4).

Таблица 4 показывает, что отношение к такой ценности, как значимость профессиональной деятельности педагога для общества, у детей значимо выше, чем у самих учителей ($p\leq 0,05$), хотя и те, и другие ответили ей в своем рейтинге высокие места. При этом дети считают, что признание педагогической деятельности обществом создаст условия для поощрения инициатив школьников и проявления уважения к каждому ученику, а педагоги полагают, что тем самым будет обеспечено повышение ответственности за образовательные результаты и более объективное их оценивание, можно будет более толерантно относиться к своеобразию участников образовательного процесса.

Значимые различия обнаружены между ценностями, связанными с умением организовывать детское самоуправление ($p\leq 0,05$), реализовывать программу образовательного учреждения и разрабатывать уроки ($p\leq 0,01$), которым педагоги придают гораздо больший вес, нежели учащиеся. Это заставляет предпо-

Таблица 4

Статистическая значимость различий ценностей между учениками и педагогами

| Ценности | U Манна-Уитни | P-уровень |
|---|---------------|-----------|
| Значимость профессиональной деятельности педагога для общества | 9409 | 0,000 |
| Поощрение инициатив школьников и развитие ученического самоуправления | 10355,5 | 0,006 |
| Способность помочь ученику в самоопределении, самореализации, самоутверждении | 10654,5 | 0,021 |
| Способность к профессиональному творчеству | 10060 | 0,003 |
| Умение взаимодействовать с родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам обучения и воспитания ребенка | 10611 | 0,020 |
| Умение организовать самоуправление в ученическом коллективе | 11298 | 0,038 |
| Умение разрабатывать и реализовывать программу развития образовательной организации | 10847 | 0,009 |
| Умение разрабатывать уроки, воспитательные мероприятия, программы работы с учетом потребностей детей и родителей | 10669,5 | 0,017 |
| Знание индивидуальных особенностей обучающихся | 10661 | 0,022 |
| Знание технологий диагностической и коррекционно-развивающей работы с обучающимися | 9732 | 0,001 |
| Знание способов развития ученического самоуправления | 8840,5 | 0,000 |
| Знание способов формирования у учеников навыков поведения в современной социокультурной среде | 10513,5 | 0,013 |
| Знание технологий развивающего образования | 10624 | 0,018 |

ложить, что ценности-качества для учащихся — это, скорее, их ожидания относительно тех качеств и умений, которыми должен обладать настоящий педагог, а не объективные требования к профессиональному мастерству педагогов.

Настораживает значимые различия по отношению к умениям взаимодействовать с родителями ($p \leq 0,05$). Хотя и педагоги, и обучающиеся не считают эти умения достаточно важными, но это понятно только относительно школьников подросткового и юношеского возраста, с их активно проявляющимся чувством взрослости. Педагоги же поставили данное умение на предпоследнее место, подчеркнув тем самым, что работа с родителями не является для них приоритетной, хотя именно она рассматривается как одна из важных проблем организации современного образовательного процесса.

Наименее значимыми для школьников оказались умения разрабатывать уроки и воспитательные мероприятия, что не удивительно в силу отсутствия у них педагогического опыта. У педагогов самым незначимым стало умение сочетать требовательность и уважение к ученику.

Важным фактом считаем обнаруженные значимые различия в отношении к знаниям об индивидуальных особенностях учеников ($p \leq 0,05$) и технологиях диагностической и коррекционно-развивающей работы ($p \leq 0,01$) — учащиеся оценивают их роль намного выше, тем самым подчеркивая, что настоящая ситуация в образовании в этом отношении их не устраивает.

Наименее значимыми для школьников оказались знания в области формирования навыков поведения в современной социокультурной среде, что, видимо, связано с тем, что они и не ожидают от педагогов современных и полезных им знаний в этой области. Для педагогов оказались не значимыми знания в области технологий развивающего обучения, что вряд ли связано с тем, что этими знаниями они владеют в совершенстве, скорее, это еще раз подтверждает низкую значимость ценности развития личности ребенка.

На последнем этапе статистической обработки мы проводили структурно-функциональный анализ, методология которого раз-

работана В.Н. Дружининым, А.В. Карповым и многократно апробирована в работах, выполненных в русле системогенеза деятельности (В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, В.А. Мазилков, Г.А. Суворова, А.А. Карпов, Н.В. Нижегородцева, Н.П. Анимова, М.М. Кашапов и др.) [2]. Расчет структурного веса компонентов проводился с помощью подсчета числа связей каждой ценности с остальными с учетом поправочного коэффициента (связям значимым при $p \leq 0,001$ приписывается весовой коэффициент 3 балла, связям значимым при $p \leq 0,01$ приписывается весовой коэффициент 2 балла и связям значимым при $p \leq 0,05$ приписывается весовой коэффициент 1 балл). Ценности, которые имеют наибольший вес, являются внутренним каркасом структуры, основой развития и компенсации других ценностей. Таким образом, на основе структурного анализа были выявлены системообразующие ценности у обеих групп респондентов: у школьников это способность осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку (структурный вес 14) и знание технологий развивающего образования (структурный вес 14), а у педагогов — знание характеристик и технологий создания безопасной и комфортной образовательной среды (структурный вес 38), что также подчеркивает, что школьники ориентированы преимущественно на себя, а педагоги — на создание условий для своей деятельности.

Обсуждение результатов

Таким образом, полученные в нашем исследовании результаты соответствуют данным, обнаруженным другими, в частности, зарубежными учеными, утверждающими, что существует несоответствие восприятия учителями результатов своей деятельности по сравнению с представлениями об этих результатах, имеющихся у учеников [20]. Ценностям знаний о ребенке педагоги в целом придают наименьшее значение.

Следует также отметить обнаруженную у педагогов тенденцию подменять реально действующие ценности декларированными. Так, заявляя о достаточно высокой значимости ценностей, связанных с обогащением жиз-

ненного опыта обучающихся, организацией индивидуального подхода и индивидуальной помощи ребенку в освоении учебного материала, важности поддержки конструктивных воспитательных усилий родителей, педагоги не придают значения знанию технологического развивающего обучения, способов целеполагания, планирования и организации самостоятельной деятельности обучающихся, уважению учеников, умению создавать для них ситуацию успеха, знанию способов продуктивного сотрудничества, умению взаимодействовать с родителями и мотивировать учеников. Кроме того, по результатам использования MUST-теста можно сделать вывод, что в первую очередь их беспокоят низкий, с их точки зрения, уровень заработной платы, некомфортные условия труда, нежелание родителей участвовать в воспитании своих детей, низкий социальный статус профессии и прочие проблемы, не имеющие прямого отношения собственно к развитию обучающихся.

Эти результаты вполне соотносятся с данными, полученными Assen J.H.E., Meijers F., Otting H., Poell R.F., которые указывают на несоответствие между убеждениями учителя и его реальным поведением в процессе преподавания (их исследование показало, что учителя имеют убеждения, ориентированные на учащихся, но в процессе педагогической деятельности ими это не демонстрируется) [12]. Выявлены расхождения между декларируемыми ценностями и необходимыми педагогическими действиями, действительной их реализацией [16].

Выводы

Таким образом, проведенное исследование показало, что, несмотря на формальное сходство педагогических ценностей, заявляемых педагогами и учащимися педагогических классов, они вкладывают в них различный личностный смысл. Это выдвигает на первый план проблему обеспечения взаимопонимания между реально действующими педагогами и теми, кто только выбирает данную профессию, а также проблему целенаправленного анализа, формирования и развития педагогических ценностей на всех этапах профессионализации современного педагога, в

том числе и реорганизации работы педагогических классов.

В сознании и педагогов, и учащихся представлены примерно в равной мере ценности-отношения, направленные на образовательную среду, и на профессиональную деятельность, но ценности, целью которых является ребенок, занимают более низкие места в субъективном рейтинге. Ценности-качества для учащихся — это, скорее, их ожидания относительно тех качеств и умений, которыми должен обладать настоящий педагог, а не объективные требования к профессиональному мастерству педагогов, а для учителей эти ценности направлены в основном на перспективы профессионального роста и методическую грамотность учителя. В отношении наиболее важных ценностей-знаний учащиеся и педагоги оказались более единодушны: для тех и других значимы в первую очередь знания, касающиеся построения профессиональной карьеры, нормативно-правовых и этических основ деятельности и способов преподавания.

В связи с этим по-прежнему остается актуальным противоречие между декларируемыми и реально действующими ценностями, что ставит под сомнение реальность достижения целей образования, обозначенных в государственных стандартах, и обостряет проблему обеспечения профессионального и личностного роста педагогов.

Сравнительный анализ помог получить актуализированный перечень ориентиров, которые могут рассматриваться в качестве основы для определения индикаторов педагогических компетенций и создания ценностно-смысловой модели формирования преемственных результатов на разных уровнях педагогической подготовки. Опираясь на выделенные ранее базовые для педагога ориентиры, компетенции педагога были разделены на три группы: обеспечивающие гармоничное развитие ребенка, необходимые для создания благоприятной среды и важные для самореализации педагога в профессиональном плане [9]. Планируемые результаты каждого уровня педагогической подготовки определяются через индикаторы, выделяемые с учетом этапности развития данных педагоги-

ческих компетенций и отражающие постепенное формирование у будущего специалиста определенных знаний, отношений и качеств. В ближайшей перспективе планируется оценка сформированности индикаторов посредством разработанных диагностических контрольно-измерительных материалов (КИМ), основанных на принципе формирующего оценивания (диалоговые тренажеры, пул кейсов и др.). КИМы позволят не только выявить недостатки предыдущих уровней подготовки педагога и наметить пути его дальнейшего совершенствования, но и создать необходимые предпосылки для формирования мотивации к профессиональному и личностному развитию на протяжении всей жизни педагога.

Таким образом, выявление наиболее значимых и дефицитарных ценностей на каждом этапе профессионализации педагога может стать важным фактором обеспечения преемственности между различными уровнями его подготовки и повышения квалификации. Опора на реальные ценности будущих и настоящих педагогов позволит обеспечить более высокий уровень эффективности педагогического образования, учитывая, что ценностно-мотивационный компонент является

одной из главных составляющих любой компетенции. Кроме того, для дополнительной верификации гипотезы необходимым видится дальнейшее эмпирическое изучение ценностных дефицитов в деятельности учителя для устранения дисбаланса между требованиями, которые предъявляются к системе подготовки педагогов, и структурой их личностных смыслов. Проведенное эмпирическое исследование не позволило в полной мере решить все поставленные задачи, так как выявилось определенное ограничение по выборке. В частности, нами по ряду причин не учитывался стаж педагогической деятельности и его возможное влияние на структуру смыслов и ценностей, поэтому планируется дополнительная психодиагностическая серия для снятия данного вопроса. А также не до конца определен механизм реализации преемственности и приращения образовательных результатов через формирование ценностных ориентиров, поэтому перспективным и необходимым видится проведение лонгитюдного исследования на базах организаций среднего профессионального и высшего образования (педагогического), что в дальнейшем позволит раскрыть сущность изучаемого явления.

Литература

1. Алишев Б.С. Психологическая теория ценностей (системно-функциональный подход): дисс. ... докт. психол. наук. Казань, 2002. 367 с.
2. Ансимова Н.П., Тарханова И.Ю. Системогенез педагогической деятельности как методология обеспечения преемственности результатов различных уровней подготовки педагога // Педагогика. 2021. Том 85. № 5. С. 97—104.
3. Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 5—18.
4. Вильгельм А.М., Вильгельм А.В., Чугаева И.Г. Представления учащихся о коммуникативных компетенциях учителя // Педагогическое образование в России. 2019. № 8. С. 34—41.
5. Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э., Ходырев А.М. Ценности педагогического образования: сущность и генезис // Ценности и смыслы. 2019. № 4(62). С. 6—22.
6. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Представления учащихся, родителей и методистов об особенностях личности эффективного учителя // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4. С. 25—30.
7. Тарханова И.Ю. Образовательная среда: что волнует старшеклассников и какой они хотят видеть школу? // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Том 26. № 2. С. 13—19. DOI:10.34216/2073-1426-2020-26-2-13-19
8. Толстых Н.Н., Тер-Аванесова Н.В., Черняк Н.А. Социальные представления о школе и учении в разных группах участников образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2019240601
9. Харисова И.Г., Макеева Т.В., Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства // Science for Education Today. 2021. Том 11. № 5. С. 7—26. DOI:10.15293/2658-6762.2105.01
10. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный

подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26—31.

11. Arnon S., Reichel N. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers // *Teachers and Teaching*. 2007. Vol. 13(5). P. 441—464. DOI:10.1080/13540600701561653
12. Assen J.H.E., Meijers F., Otting H., Poell R.F. Explaining Discrepancies between Teacher Beliefs and Teacher Interventions in a Problem-Based Learning Environment: A Mixed Methods Study // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 60. P. 12—23. DOI:10.1016/j.tate.2016.07.022
13. Erginer E., Dursun F. The meanings attributed to the future characteristics of teachers by prospective teachers: a concept map study // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2009. Vol. 1(1). P. 1389—1395. DOI:10.1016/j.sbspro.2009.01.245
14. Haritos C. Understanding teaching through the minds of teacher candidates: a curious blend of realism and idealism // *Teaching and Teacher Education*. 2004. Vol. 20(6). P. 637—654. DOI:10.1016/j.tate.2004.06.005
15. Karabon A. Examining how early childhood preservice teacher funds of knowledge shapes pedagogical decision making // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 106. 103449. DOI:10.1016/j.tate.2021.103449
16. Katwijk L. van, Berry A., Jansen E., Veen K. van. "It's important, but I'm not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers // *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 86. 102868. DOI:10.1016/j.tate.2019.06.022
17. Lindblad S., Pérez P.H. School experiences and teacher socialization: A longitudinal study of pupils who grew up to be teachers // *Teaching and Teacher Education*. 1992. Vol. 8(5-6). P. 465—470. DOI:10.1016/0742-051X(92)90051-4

References

1. Alishev B.S. *Psikhologicheskaya teoriya tsennosti (sistemno-funktsional'nyi podkhod)*. Diss. dokt. psikhol. nauk [Psychological theory of values (system-functional approach). Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Kazan', 2002. 367 p. (In Russ.).
2. Ansimova N.P. *Psikhologiya postanovki uchebnykh tselei: monografiya* [Psychology of setting educational goals: monograph]. Yaroslavl': Publ. YaGPU, 2006. 267 p. (In Russ.).
3. Ansimova N.P., Tarkhanova I.Yu. Sistemogenez pedagogicheskoi deyatelnosti kak metodologiya obespecheniya preemstvennosti rezul'tatov razlichnykh urovnei podgotovki pedagoga [Systemogenesis of pedagogical activity as a methodology for ensuring the continuity of the results of various levels of teacher training]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2021. Vol. 85, no. 5, pp. 97—104. (In Russ.).

18. Mairitsch A., Babic S., Mercer S., Sulis G., Jin J., King J. Being a student, becoming a teacher: The wellbeing of pre-service language teachers in Austria and the UK // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 106. 103452. DOI:10.1016/j.tate.2021.103452
19. Maulana R., Helms-Lorenz M., Grift W. van de Pupils' perceptions of teaching behaviour: Evaluation of an instrument and importance for academic motivation in Indonesian secondary education // *International Journal of Educational Research*. 2015. Vol. 69. P. 98—112. DOI:10.1016/j.ijer.2014.11.002
20. Pham G., Koch T., Helmke A., Schrader F.-W., Helmke T., Eid M. Do Teachers Know How Their Teaching is Perceived by their Pupils? // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 46. P. 3368—3374. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.06.068
21. Richter E., Lazarides R., Richter D. Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 102. 103322. DOI:10.1016/j.tate.2021.103322
22. Rijswijk M. van, Akkerman S.F., Schaap H., Tartwijk J. van. Past perceptions and future expectations: Sensed dis/continuity at the start of teacher education // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 58. P. 99—108. DOI:10.1016/j.tate.2016.05.002
23. Sikora J. Does teenage interest in a teaching career lead to becoming a teacher? Evidence from Australia // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 101. 103315. DOI:10.1016/j.tate.2021.103315
24. Veugelers W., Vedder P. Values in teaching // *Teachers and Teaching*. 2003. Vol. 9(4). P. 377—389. DOI:10.1080/1354060032000097262
25. Villegas A.M., Lucas T. Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum // *Journal of Teacher Education*. 2002. Vol. 53(1). P. 20—32. DOI:10.1177/0022487102053001003

4. Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V., Laktionova E.B. *Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti i tsennosti podrostkov i molodezhi* [Psychological security and values in adolescents and young people]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 5—18. (In Russ.).
5. Vil'gel'm A.M., Vil'gel'm A.V., Chugaeva I.G. Predstavleniya uchashchikhsya o kommunikativnykh kompetentsiyakh uchitelya [Students' perception of teacher's communication competences]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2019, no. 8, pp. 34—41. (In Russ.).
6. Povarenkov Yu.P., Slepko Yu.N. Predstavleniya uchashchikhsya, roditeli i metodistov ob osobennostyakh lichnosti effektivnogo uchitelya [Ideas of pupils, parents and methodologists about features of the effective teacher's personality]. *Yaroslavskii*

- pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2014, no. 4, pp. 25—30. (In Russ.).
7. Tarkhanova I.Yu. Obrazovatel'naya sreda: chto volnuet starshklassnikov i kakoi oni khoyat videt' shkolu? [Educational environment: what senior schoolchildren care about and what kind of school they want to see]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika [Vestnik Kostroma State university]. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020. Vol. 26, no. 2, pp. 13—19. DOI:10.34216/2073-1426-2020-26-2-13-19 (In Russ.).
8. Tolstykh N.N., Ter-Avanesova N.V., Chernyak N.A. Sotsial'nye predstavleniya o shkole i uchenii v raznykh gruppakh uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa [Social Representations About School and Learning in Different Groups of Participants of the Educational Process]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 5—15. DOI:10.17759/pse.2019240601 (In Russ.).
9. Harisova I.G., Makeeva T.V., Kazakova E.I., Tarkhanova I.Yu. Vyyavlenie tsennostno-smyslovyykh orientirov professional'noi pedagogicheskoi deyatel'nosti s pozitsii sotsial'no-professional'noi obshchnosti sovremennogo uchitel'stva [Identification of values and meanings of professional pedagogical activity from the position of socio-professional community of modern teaching]. *Science for Education Today*, 2021. Vol. 11, no. 5, pp. 7—26. DOI:10.15293/2658-6762.2105.01 (In Russ.).
10. Shadrikov V.D. Novaya model' spetsialista: innovatsionnaya podgotovka i kompetentnostnyi podkhod [A new specialist model: innovative training and competence-based approach]. *Vysshee obrazovanie segodnya [Higher education today]*, 2004, no. 8, pp. 26—31. (In Russ.).
11. Arnon S., Reichel N. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching*, 2007. Vol. 13(5), pp. 441—464. DOI:10.1080/13540600701561653
12. Assen J.H.E., Meijers F., Otting H., Poell R.F. Explaining Discrepancies between Teacher Beliefs and Teacher Interventions in a Problem-Based Learning Environment: A Mixed Methods Study. *Teaching and Teacher Education*, 2016. Vol. 60, pp. 12—23. DOI:10.1016/j.tate.2016.07.022
13. Erginer E., Dursun F. The meanings attributed to the future characteristics of teachers by prospective teachers: a concept map study. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2009. Vol. 1(1), pp. 1389—1395. DOI:10.1016/j.sbspro.2009.01.245
14. Haritos C. Understanding teaching through the minds of teacher candidates: a curious blend of realism and idealism. *Teaching and Teacher Education*, 2004. Vol. 20(6), pp. 637—654. DOI:10.1016/j.tate.2004.06.005
15. Karabon A. Examining how early childhood preservice teacher funds of knowledge shapes pedagogical decision making. *Teaching and Teacher Education*, 2021. Vol. 106, 103449. DOI:10.1016/j.tate.2021.103449
16. Katwijk L. van, Berry A., Jansen E., Veen K. van. "It's important, but I'm not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2019. Vol. 86, 102868. DOI:10.1016/j.tate.2019.06.022
17. Lindblad S., Pérez P.H. School experiences and teacher socialization: A longitudinal study of pupils who grew up to be teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1992. Vol. 8(5-6), pp. 465—470. DOI:10.1016/0742-051X(92)90051-4
18. Mairitsch A., Babic S., Mercer S., Sulis G., Jin J., King J. Being a student, becoming a teacher: The wellbeing of pre-service language teachers in Austria and the UK. *Teaching and Teacher Education*, 2021. Vol. 106, 103452. DOI:10.1016/j.tate.2021.103452
19. Maulana R., Helms-Lorenz M., Grift van de W. Pupils' perceptions of teaching behaviour: Evaluation of an instrument and importance for academic motivation in Indonesian secondary education. *International Journal of Educational Research*, 2015. Vol. 69, pp. 98—112. DOI:10.1016/j.ijer.2014.11.002
20. Pham G., Koch T., Helmke A., Schrader F.-W., Helmke T., Eid M. Do Teachers Know How Their Teaching is Perceived by their Pupils? *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2012. Vol. 46, pp. 3368—3374. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.06.068
21. Richter E., Lazarides R., Richter D. Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 2021. Vol. 102, 103322. DOI:10.1016/j.tate.2021.103322
22. Rijswijk M. van, Akkerman S.F., Schaap H., Tartwijk J. van. Past perceptions and future expectations: Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2016. Vol. 58, pp. 99—108. DOI:10.1016/j.tate.2016.05.002
23. Sikora J. Does teenage interest in a teaching career lead to becoming a teacher? Evidence from Australia. *Teaching and Teacher Education*, 2021. Vol. 101, 103315. DOI:10.1016/j.tate.2021.103315
24. Veugelers W., Vedder P. Values in teaching. *Teachers and Teaching*, 2003. Vol. 9(4), pp. 377—389. DOI:10.1080/1354060032000097262
25. Villegas A.M., Lucas T. Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 2002. Vol. 53(1), pp. 20—32. DOI:10.1177/0022487102053001003

Информация об авторах

Анимова Нина Петровна, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0459-6502>, e-mail: miklinar@yandex.ru

Ледовская Татьяна Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3134-1436>, e-mail: karmennnn@yandex.ru

Солынин Никита Эдуардович, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-0479>, e-mail: sonik7-39@yandex.ru

Information about the authors

Nina P. Ansimova, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0459-6502>, e-mail: miklinar@yandex.ru

Tatyana V. Ledovskaya, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3134-1436>, e-mail: karmennnn@yandex.ru

Nikita E. Solynin, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-0479>, e-mail: sonik7-39@yandex.ru

Получена 12.08.2021

Received 12.08.2021

Принята в печать 10.02.2022

Accepted 10.02.2022