
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: *education, teacher, professional self-determination, university, school, psychological and pedagogical classes.*

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