

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й   ж у р н а л

**Психолого-педагогические  
исследования**

**Psychological-Educational  
Studies**

e l e c t r o n i c   j o u r n a l

**2022. Том 14. № 2**  
**2022. Vol. 14, no. 2**

## Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал  
«Психолого-педагогические исследования»

### Редакционная коллегия

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор  
Марголис А.А. (Россия) – первый заместитель главного редактора  
Шведовская А.А. (Россия) – заместитель главного редактора

Алехина С.В. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Болотов В.А. (Россия), Бурлакова И.А. (Россия), Гаврилова Т.В. (Россия), Ениколопов С.Н. (Россия), Зверева Н.В. (Россия), Ильин В.А. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Кабардов М.К. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия), Ланцбург М.Е. (Россия), Марютина Т.М. (Россия), Ослон В.Н. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Портер Дж. (Великобритания), Сериков В.В. (Россия), Сорокова М.Г. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия)

### Секретарь

Мешкова Н.В.

### Редактор и корректор

Буторина А.А.

### УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

### Адрес редакции

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

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

Сайт: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru](https://psyjournals.ru/psyedu_ru)

### Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, EBSCO, ProQuest, ERIH PLUS, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2007 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-69835 от 29.05.2017

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», 2022

## Psychological-Educational Studies

international Scientific Journal  
“Psychological-Educational Studies”

### Editorial board

Rubtsov, V.V. (Russia) – editor-in-chief  
Margolis A.A. (Russia) – first deputy editor-in-chief  
Shvedovskaya A.A. (Russia) – deputy editor-in-chief

Alekhina S.V. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Bolotov V.A. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Gavrilova T.V. (Russia), Enikolopov S.N. (Russia), Zvereva N.V. (Russia), Il'in V.A. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Kabardov M.K. (Rossiya), Kudryavtsev V.T. (Russia), Lantsburg M.E. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Oslon V.N. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Porter Dzh. (UK), Serikov V.V. (Russia), Sorokova M.G. (Russia), Shumakova N.B. (Russia)

### Secretary

Meshkova N.V.

### Editor and proofreader

Butorina A.A.

### FOUNDER & 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: [psyedu@mgppu.ru](mailto:psyedu@mgppu.ru)

Web: [https://psyjournals.ru/en/psyedu\\_ej](https://psyjournals.ru/en/psyedu_ej)

### Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, EBSCO Publishing, ProQuest, DOAJ, ERIH PLUS

Published quarterly since 2007

The mass medium registration certificate:

EI FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

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, 2022



# Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Том 14. № 2-2022

<b>Рубрики, названия статей, авторы</b>	<b>Страницы</b>
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ</b>	
<b>Андреева А.Д.</b> Психологический образ собственного будущего у старшеклассников и студентов колледжа	3–18
<b>Никитская М.Г.</b> Цели учебных достижений и направленность личности в структуре учебной мотивации подростков	19–31
<b>ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И.</b> Регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников: дифференциально-психологический аспект	32–47
<b>Мерзлякова Д.Р.</b> Особенности психологического здоровья педагогов разного уровня профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса	48–63
<b>Панов В.И., Плаксина И.В.</b> Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде	64–83
<b>МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю., Кутепова Е.Н.</b> Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки	84–99
<b>Громыко Ю.В., Просекин М.Ю.</b> Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции	100–128

**Contents of the e-journal “Psychological-Educational Studies”  
Vol. 14, #2-2022**

Columns, manuscripts, authors	Pages
<b>DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Andreeva A.D.</b> The Image of Personal Future in High School and College Students	3–18
<b>Nikitskaya M.G.</b> Learning Achievement Goals and Personality Orientation in the Structure of Learning Motivation of Adolescents	19–31
<b>EDUCATIONAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerkina Yu.I.</b> Regulatory and Personality Resources of Psychological Well-being and Academic Achievement of Elementary School Students: Differential Psychological Aspect	32–47
<b>Merzlyakova D.R.</b> Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process	48–63
<b>Panov V.I., Plaksina I.V.</b> Subjectness of Pedagogical University Students in the Changing Educational Environment	64–83
<b>METHODOLOGY and TECHNOLOGY of EDUCATION</b>	
<b>Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Shemanov A.Yu., Kutepova E.N.</b> Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of Professional Training Curricula	84–99
<b>Gromyko Yu.V., Prosekin M.Yu.</b> Teaching Mental Activity of the New Generation and Basic Pedagogical Competences	100–128

## Образ собственного будущего у старшеклассников и студентов колледжа

*Андреева А.Д.*

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО),  
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: [alladamirovna@yandex.ru](mailto:alladamirovna@yandex.ru)

Статья посвящена анализу эмпирических данных о структуре и содержании образа своего будущего у старшеклассников и студентов младших курсов колледжа. Исследование проведено с помощью метода прототипического анализа свободных ассоциаций П. Вержеса, разработанного в русле концепции социальных представлений С. Московичи. Проверялась гипотеза о том, что образ будущего у респондентов будет различным в зависимости от половой принадлежности и ступени образования. В исследовании приняли участие студенты младших курсов колледжей (153 чел.) и учащиеся 10-11 классов общеобразовательных школ Москвы, Челябинска и Орска (191 чел.). Установлено, что устремленность в будущее по-прежнему является ведущей психологической характеристикой юношеского возраста, а выраженная оптимистичность образа собственного будущего интерпретируется как предиктор готовности к преодолению кризиса самоопределения. Гендерные различия в структуре и содержании образа своего будущего проявляются в ориентации юношей преимущественно на профессиональную самореализацию, в то время как для девушек более значима семья и связанный с ней эмоциональный комфорт. Образовательный статус респондентов также оказывает влияние на содержание психологического образа будущего. Школьников отличает выраженная незрелость, наивность и клишированность социальных представлений о своей взрослой жизни, в то время как студенты колледжа демонстрируют несколько более реалистичную картину.

**Ключевые слова:** юношеский возраст, образовательный маршрут, психологический образ будущего, социальные представления, возрастные закономерности, гендерные стереотипы, самоопределение.

**Для цитаты:** Андреева А.Д. Образ собственного будущего у старшеклассников и студентов колледжа [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 3–18. DOI:10.17759/psyedu.2022140201

## The Image of Personal Future in High School and College Students

**Alla D. Andreeva**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/000-0002-1253-8903>, e-mail: [alladamirovna@yandex.ru](mailto:alladamirovna@yandex.ru)

The article is devoted to the analysis of empirical data on the structure and content of the image of personal future among high school and junior college students. The study was carried out using the method of prototypical analysis of free associations by P. Verges, developed in line with the concept of social representations by S. Moscovici. The hypothesis was tested that the respondents' image of the future will be different depending on their gender and level of education. The study involved junior college students (153 people) and students of grades 10-11 of secondary schools in Moscow, Chelyabinsk and Orsk (191 people). It is established that the aspiration to the future still remains the leading psychological characteristic of adolescence, and the expressed optimism of the personal future image is interpreted as a predictor of readiness to overcome the crisis of self-determination. Gender differences in the structure and content of the personal future image are manifested in the orientation of young men mainly to professional self-realization, while for young women family and the emotional comfort associated with it are more important. The educational status of respondents also influences the content of the psychological image of personal future. Schoolchildren are distinguished by pronounced immaturity, naivety and cliched social ideas about their adult life, while college students show a somewhat more realistic picture.

**Keywords:** adolescence, educational route, psychological image of the personal future, social representations, age patterns, gender stereotypes, self-determination.

**For citation:** Andreeva A.D. The Image of Personal Future in High School and College Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 14, no. 2, pp. 3–18. DOI:10.17759/psyedu.2022140201 (In Russ.).

### Введение

Понятие «образ мира» введено в психологическую науку А.Н. Леонтьевым [11], рассматривавшим его как субъективное смысловое поле, которое индивид «вычерпывает» из объективной реальности. Субъективный образ мира является достаточно устойчивой психологической структурой, оказывающей решающее влияние на поведение человека, систему его жизненных взглядов и убеждений, иерархию мотивационно-потребностной сферы [1; 3; 7; 11]. Несмотря на сложность и многозначность этого конструкта, мы, опираясь

на имеющуюся практику употребления его в исследованиях личностных особенностей человека, сочли возможным использовать рабочее понятие «психологический образ» как наиболее адекватное и близкое изучаемой нами психологической реальности. Представления респондентов о собственном будущем отражают скорее особенности их мотивационной сферы, их желания и притязания, нежели когнитивную сторону этого образа.

Образ будущего как часть целостной картины мира человека является одним из наиболее трудно определяемых социально-психологических феноменов современности. Высокий темп цивилизационных преобразований, достигший человечество на рубеже веков, привел к формированию в сознании людей несколько апокалиптического представления о будущем, которое невозможно представить и к которому нельзя подготовиться. Тем не менее новые поколения детей растут, учатся в школе, выбирают профессию и выходят во взрослую жизнь, которая предъявляет к ним свои требования. Важнейшим условием благополучного самоопределения в самостоятельной жизни становится психологический образ собственного будущего как часть индивидуальной картины мира, складывающейся на основе усвоения и принятия субъектом институциональных и моральных норм, традиций семейного воспитания, личного опыта социального взаимодействия. Как классические, так и современные психологические исследования раннего юношеского возраста подчеркивают, что в этот период мотивационным центром личности становится формирование жизненных планов [5; 10; 12; 14; 17].

Мы предположили, что психологический образ будущего у старшеклассников и студентов колледжа имеет различия, обусловленные их половой принадлежностью и выбором образовательного маршрута. Содержание и структура этого образа будущего отражают психологическую готовность молодежи к социальному и профессиональному самоопределению, поиску своей модели жизни.

### **Выборка и методы исследования**

Для изучения социальных представлений учащихся, входящих в смысловое поле психологического образа своего будущего, нами был выбран традиционный для подобных исследований метод прототипического анализа свободных ассоциаций П. Вержеса [21; 22], разработанный в соответствии с концепцией С. Московичи [6; 13] и структурным подходом Ж.-К. Абрика [19]. Данный метод позволяет выделить основные структурные компоненты социального представления: устойчивое ядро (ценности, нормы, традиции социальной группы), зоны потенциальных изменений (общественное мнение и индивидуальный опыт) и периферию, наиболее подверженную случайным воздействиям и изменениям [2; 4; 8; 9; 16; 19; 20].

Респонденты должны были предложить не менее пяти ассоциаций к понятиям «Моя будущая жизнь», «Моя будущая работа», «Моя будущая семья», «Я в будущем». Выбор этих категорий обусловлен их содержательной принадлежностью к смысловому полю психологического образа собственного будущего.

На основании частотного и рангового анализа предлагавшиеся респондентами ассоциации относились нами к ядерной либо периферическим областям соответствующего социального представления: ядру (зона I), области потенциальных изменений (зона II, отражающая значимую для меньшинства позицию, и зона III, выступающая как мнение большинства), наиболее изменчивой и подвижной периферии (зона IV). Значимыми параметрами анализа

являются средний ранг ассоциаций к каждому понятию и среднее квадратическое отклонение ( $\sigma$ ), позволяющее оценить степень однородности ассоциативного ряда и, соответственно, меру типичности данного социального представления для данной выборки.

Исследование проводилось в 2020-2021 учебном году, основной массив данных был собран в январе-мае 2021 года, то есть в разгар пандемии, но в период относительной адаптации людей к сложившейся ситуации. В нем приняли участие студенты 1-2 курсов колледжей (80 девушек и 73 юноши) и учащиеся 10-11 классов общеобразовательных школ (105 девушек и 86 юношей) Москвы, Челябинска и Орска, всего 344 человека. Анализ результатов исследования проводился по двум линиям – степень образования и принадлежность респондентов к определенному полу.

**Цель исследования:** провести структурный и содержательный анализ социальных представлений, входящих в смысловое поле психологического образа будущего у юношей и девушек, обучающихся в школах и колледжах.

**Гипотеза исследования:** психологический образ собственного будущего у старшеклассников и студентов колледжа имеет как общевозрастные особенности, так и различия, обусловленные их половой принадлежностью и образовательными маршрутами.

### Результаты исследования

От девушек-старшеклассниц было получено 1629 высказываний по всем четырем позициям, то есть каждый респондент указал в среднем по 3,9 ассоциации к одному понятию; от студенток колледжа – 999 высказываний, по 3,1 ассоциации к каждому понятию. От юношей-школьников получено 1051 высказывание, в среднем по 3 ассоциации к понятию, а студенты колледжа дали 1076 ассоциаций, по 3,7 к каждому понятию; в целом получено по 3,5 ассоциации от каждого респондента.

В табл. 1, 2 представлены данные о содержании и структуре социальных представлений девушек о своей будущей жизни, своем месте в ней, семье и работе.

Таблица 1

#### Структура и содержание социальных представлений о своем будущем у старшеклассниц

	Медиана частоты=12,5	Средний ранг=2,7, $\sigma$ =0,42	
		<2,7	$\geq$ 2,7
Моя будущая жизнь	$\geq$ 12,5	I счастливая (2,3) яркая, интересная (2,5) успешная (2,5)	III семья и любовь (3,1) друзья (3,6)
	<12,5	II обеспеченная (2,5) на новом месте (страна, город, другой дом, другое жилье) (2,2)	IV спокойная (2,7) жизненные удовольствия (3,1) работа (3,1)
Моя будущая	Медиана частоты=15	Средний ранг=2,6, $\sigma$ =0,60	
		<2,6	$\geq$ 2,6

семья	$\geq 15$	I полная (крепкая) (2,4) любящая (2,4) счастливая (2,5)	III дружная (2,7) расширенная (3,0) демократичная (3,1)
	$< 15$	II муж (1,7) дети (2,2) нет семьи (1,3)	IV богатая (3,4) поддерживающая (3,3) уютная (2,8)
Моя будущая работа	Медиана частоты=12	Средний ранг=2,7, $\sigma=0,33$	
		$< 2,7$	$\geq 2,7$
	$\geq 12$	I высокооплачиваемая (2,1) любимая (2,3) интересная (2,4) конкретные профессии и области (2,5)	III руководящая (карьера) (2,8) востребованная (2,7)
	$< 12$	II престижная (2,3)	IV комфортная (2,9) трудная, ответственная (3,2)
Я в будущем	Медиана частоты=13,5	Средний ранг=2,9, $\sigma=0,45$	
		$< 2,9$	$< 2,9$
	$\geq 13,5$	I материальное благополучие (2,2) профессия (2,4) самореализация (2,5) счастливая (2,5)	III независимая (3) личное совершенство (красота, уверенность, образованность) (3,2)
	$< 13,5$	II переезд на новое место (2,8)	IV семья (3,1) жизненные удовольствия (путешествия, развлечения, дружба) (3,7)

Таблица 2

**Структура и содержание социальных представлений о своем будущем у студентов колледжа**

Моя будущая	Медиана частоты=16	Средний ранг=2,5, $\sigma=0,39$	
		$< 2,5$	$\geq 2,5$

жизнь	$\geq 16$	I счастливая (2,1) обеспеченная (2,1) успешная (2)	III семья (2,6) жизненные удовольствия (2,7) спокойная (2,8) яркая (2,9)
	$< 16$	II самостоятельная (2,2) в другой стране (2)	IV работа (2,5) здоровая (2,7) разная (2,8) целеустремленная (3,3)
Моя будущая семья	Медиана частоты=28	Средний ранг=2,6, $\sigma=0,58$	
		$< 2,6$	$\geq 2,6$
	$\geq 28$	I полная, крепкая (2,1) муж (1,9) расширенная (2,5)	III дети (2,6) любящая (2,7) поддерживающая (3,2)
	$< 28$	II счастливая (2,0) Я (1,8)	IV обеспеченная (2,7) дружная (3,2) здоровая, спортивная (3,7)
Моя будущая работа	Медиана частоты=16,5	Средний ранг=2,6, $\sigma=0,55$	
		$< 2,6$	$\geq 2,6$
	$\geq 16,5$	I интересная (1,8) конкретные профессии и области (2,3) приносящая удовлетворение (2,5)	III высокооплачиваемая (2,6) перспективная (2,8) комфортная (3,2)
	$< 16,5$	II любимая (1,6) сложная, ответственная (2,3)	IV свободная (3,1) престижная (2,8) востребованная (3,2) легальная (соцпакет и пр.) (3,5)
Я в будущем	Медиана частоты=17,5	Средний ранг=2,7, $\sigma=0,66$	
		$< 2,7$	$\geq 2,7$

	$\geq 17,5$	успешная (1,5) работа, профессия (2,2)	I	семья (2,7) независимая (2,7) «сильные» личностные качества (амбициозная, целеустремленная, волевая, самодостаточная) (3,1) счастливая (2,8)	III
	$< 17,5$	авторитетная (1,8) образованная (2,2)	II	хороший человек (3,1) богатая (3,4) жизненные удовольствия (путешествия, друзья, машины, веселье) (3,4) красивая (3,8)	IV

У девушек ранговые показатели ассоциации к понятию «Моя будущая семья» имеют практически равные высокие значения ( $R_{cp}=2,6$ ;  $\sigma=0,60$  у школьниц и  $R_{cp}=2,6$ ;  $\sigma=0,58$  у студенток), что позволяет рассматривать семью как наиболее значимый для них компонент образа будущего. Категория «Моя будущая работа», несмотря на достаточно высокие ранговые показатели ассоциаций ( $R_{cp}=2,7$ ;  $\sigma=0,33$  у школьниц и  $R_{cp}=2,6$ ;  $\sigma=0,55$  у студенток), оказалась на периферии общего представления девушек о будущей жизни. Самый низкий средний ранг имеют ассоциации к понятию «Я в будущем» ( $R_{cp}=2,9$ ;  $\sigma=0,45$  у школьниц и  $R_{cp}=2,7$ ;  $\sigma=0,66$  у студенток), что свидетельствует о сложности задачи самопредставления.

В табл. 3, 4 приведены данные о содержании и структуре социальных представлений юношей о своей будущей жизни, своем месте в ней, семье и работе.

Таблица 3

**Структура и содержание социальных представлений о своем будущем у старшеклассников**

	Медиана частоты=16,5	Средний ранг=2,6, $\sigma=0,28$	
		$< 2,6$	$\geq 2,6$
Моя будущая жизнь	$\geq 16,5$	I счастливая (1,9) спокойная (2,1) материальное благосостояние (2,2) успешная (2,5)	III насыщенная (2,6) жизненные удовольствия (2,7) неопределенная (2,7) семья (2,7) работа, профессия (2,9)
	$< 16,5$	II трудная (2,3) долгая (2,4)	IV получение образования (2,7) на новом месте (2,7) независимая (2,8)

Моя будущая семья	Медиана частоты=18	Средний ранг=2,7, $\sigma=0,51$	
		<2,7	$\geq 2,7$
	$\geq 18$	I крепкая (1,9) счастливая (2,6)	III расширенная (2,9) обеспеченная (3,1) поддерживающая (3,2) добрая (3,4)
	<18	II жена (1,7) трудности (2,2) дети (2,5)	IV здоровая (2,8) одинокость (3) любящая (3,1)
Моя будущая работа	Медиана частоты=14	Средний ранг=2,6, $\sigma=0,51$	
		<2,6	$\geq 2,6$
	$\geq 14$	I интересная (2,2) прибыльная (2,4) конкретные профессии и области (2,4)	III престижная (2,2) приносящая удовлетворение (2,6) востребованная (2,6)
	<14	II сложная (2,4)	IV скучная (3,1) новые знакомства (3,9)
Я в будущем	Медиана частоты=15,5	Средний ранг=2,8, $\sigma=0,40$	
		<2,8	$\geq 2,8$
	$\geq 15,5$	I работа, профессия (2,3) успешный (2,4) богатый (2,6) «сильные» личностные качества (амбициозный, целеустремленный, волевой, самодостаточный) (2,7)	III семья (3,2) жизненные удовольствия (путешествия, друзья, машины, веселье) (3,2)
	<15,5	II образованный (1,9) жизнь на новом месте (2,5)	IV счастливый (2,9) красивый (3,1)

Таблица 4

**Структура и содержание социальных представлений о своем будущем у студентов колледжа**

Моя будущая	Медиана частоты=27,5	Средний ранг=3,0, $\sigma=0,36$	
		<3,0	$\geq 3,0$

жизнь	$\geq 27,5$	I счастливая (1,8) обеспеченная (2,9) успешная (2,6) яркая (2,7) жизненные удовольствия (2,9)	III спокойная (3,0)
	$< 27,5$	II трудная (2,3) семья (2,7) здоровая (2,9)	IV работа (3,0)
Моя будущая семья	Медиана частоты=25	Средний ранг=2,7, $\sigma=0,62$	
		$< 2,7$	$\geq 2,7$
	$\geq 25$	I счастливая (2,3) крепкая (2,5) жена (2,5)	III дети (2,7) расширенная (2,8)
	$< 25$	II любящая (2,5) Я (1,4)	IV поддерживающая (3,4) обеспеченная (3,5) здоровая, спортивная (3,5)
Моя будущая работа	Медиана частоты=18	Средний ранг=2,5, $\sigma=0,37$	
		$< 2,5$	$\geq 2,5$
	$\geq 18$	I приносящая удовлетворение (2,2) высокооплачиваемая (2,3)	III престижная (2,6) работа, профессия (2,6) интересная (2,7) сложная, ответственная (3,1)
	$< 18$	II свободная (2,1) перспективная (2,2)	IV востребованная (3,2)
Я в будущем	Медиана частоты=17,5	Средний ранг=2,9, $\sigma=0,43$	
		$< 2,9$	$\geq 2,9$
	$\geq 17,5$	I успешный (2,3) работа, профессия (2,3) богатый (2,4) авторитетный (2,7)	III хороший человек (3,2) семья (3,3)

	<17,5	образованный (2,7) самостоятельный (2,7)	II	IV красивый (3,1) счастливый (3,3) «сильные» личностные качества (амбициозный, целеустремленный, волевой, самодостаточный) (3,7) жизненные удовольствия (путешествия, друзья, машины, веселье) (3,2)
--	-------	---	----	---

У юношей самый высокий средний ранг имеют ассоциации к понятию «Моя будущая работа» ( $R_{cp}=2,6$ ;  $\sigma=0,51$  у школьников и  $R_{cp}=2,5$ ;  $\sigma=0,37$  у студентов), которая рассматривается в качестве важного условия жизненного благополучия. Количественные параметры ассоциации к понятию «Моя будущая семья» у школьников ( $R_{cp}=2,7$ ;  $\sigma=0,51$ ) и студентов ( $R_{cp}=2,7$ ;  $\sigma=0,62$ ) практически совпадают, что позволяет говорить о равной, но меньшей по сравнению с девушками, значимости этого социального института для юношей. Низкие средние ранги имеют ассоциации к понятию «Я в будущем» ( $R_{cp}=2,8$ ;  $\sigma=0,40$  у школьников и  $R_{cp}=2,9$ ;  $\sigma=0,43$  у студентов), что подтверждает наше предположение о психологических трудностях, испытываемых респондентами изучаемого возраста при описании самих себя.

### Обсуждение результатов

**Общая возрастная характеристика образа будущего.** Результаты исследования показали, что устремленность в будущее по-прежнему является ведущей возрастной закономерностью психологического развития в раннем юношеском возрасте. Она характеризуется выраженным оптимизмом по отношению к основным сторонам взрослой жизни – семье и работе, а также уверенностью в успешной самореализации. Близкие данные получены в ряде исследований, показавших, что при выраженном позитивном отношении подростков к своему будущему девушки чаще, чем юноши, склонны сомневаться в реализации своих планов [12; 15; 18].

Основываясь на базовом принципе позитивной психологии о ресурсном потенциале положительного эмоционального состояния для психологического благополучия субъекта, мы полагаем, что положительная эмоциональная окрашенность образа собственного будущего становится личностным ресурсом, помогающим молодым людям благополучно пережить сложный период жизненного самоопределения. Возможно, недостаток психологической зрелости вносит свой вклад в тотальный оптимизм юношей и девушек в отношении собственного будущего, но не меняет общую направленность нормативного личностного развития.

Так, будущая работа характеризуется ими преимущественно с точки зрения ее внешней привлекательности (престижности, доходности, интереса, удовлетворенности), в то время как многочисленные указания на конкретные профессии оказываются перечислительными, разнообразными и зачастую не соответствующими получаемому профессиональному образованию.

Неготовность к социальной самостоятельности проявляется и в представлениях о будущей семье, которая пока слабо дифференцируется ими от сегодняшней родительской. Собственное супружество и родительство понимается как некое продолжение наличных семейных отношений, в которых участвуют родители, сиблинги и домашние питомцы.

Наименее зрелым является представление о себе в будущем, опирающееся на шаблонные образы успешных мужчин и женщин, навязываемые медиапродукцией. В этих образах жизненный успех определяется профессиональным и материальным статусом, хорошими внешними данными и сильными личностными качествами. Более близкие и реалистичные примеры пока не рассматриваются юношами и девушками в качестве привлекательной модели собственного будущего. Общность для девушек и юношей этого феномена также позволяет отнести его к общевозрастным характеристикам взросления.

**Представления девушек и юношей о своем будущем.** У юношей самый высокий средний ранг имеют ассоциации к понятию «Моя будущая работа», которая рассматривается как важное условие жизненного благополучия, для девушек же важнее всего будущая семья [18]. Юноши мечтают о престижной и прибыльной, приносящей удовлетворение работе, хотя и допускают, что она может быть сопряжена с немалыми трудностями. Тем не менее их профессиональное самоопределение находится в стадии становления: свою будущую работу студенты колледжей не всегда связывают с уже получаемым образованием. Общность этого явления для юношей и девушек позволяет рассматривать его как возрастную характеристику профессионального самоопределения.

Количественные параметры ассоциации к понятию «Моя будущая семья» у школьников и студентов практически совпадают, что позволяет говорить о равной, но меньшей по сравнению с девушками, значимости этого социального института для юношей. Юноши ожидают, что их семья будет большой, крепкой и счастливой, а среди важных семейных функций отдают приоритет поддержке, в то время как для девушек в большей степени важны тепло и любовь. Низкие средние ранги и содержание ассоциаций к понятию «Я в будущем» позволяют предположить, что на данном этапе жизни представление о жизненном успехе, связанном с высокими статусными и финансовыми достижениями, влиянием и авторитетом, в значительной степени определяется сконструированной медиасредствами клишированной моделью.

Несмотря на одинаковые для наших респондентов возрастной период и формальный статус учащихся, в содержании и структуре их образа будущего имеются заметные **различия, обусловленные образовательными маршрутами.** Полученные данные показали, что их представления о своей будущей жизни, работе и семье различаются по степени зрелости и реалистичности. Наиболее ярко они проявляются по отношению к будущей работе, которая у студентов реже ассоциируется с интересом и статусом, а чаще – с удовлетворенностью трудом и уровнем оплаты. Студенты колледжа значительно реже упоминают будущую работу, что мы интерпретируем как признак ослабления для них психологической напряженности ситуации первичного профессионального самоопределения, которая, напротив, актуализирует соответствующий ассоциативный ряд у старшеклассников.

Более зрелым у студентов оказывается и образ своей будущей семьи. В его ядре уже достаточно четко выделяются структурные компоненты собственной, отдельной от родительской, семьи, а романтические атрибуты (любящая, счастливая) перемещаются в

область потенциальных изменений. Студенты, особенно девушки, представляют свою семью крепкой, полной и даже расширенной, более значимыми становятся брак и родительство, выделяется поддерживающая функция семьи, а диффузное представление о «дружной семье» уходит на периферию. Вероятно, более дифференцированное, чем у старшеклассников, понимание состава и функций семьи обусловлено новым социальным статусом студентов и сопутствующим ему отношением социума, «приближающего» студентов к взрослым членам общества.

Несколько различаются и оптимистичные в целом представления старшеклассников и студентов о будущей жизни. В отличие от школьников, студенты более реалистичны, реже говорят о любви и дружбе и чаще об обеспеченности и жизненных удовольствиях. Многие видят себя самостоятельными и готовыми строить жизнь не только в другом городе, но и в другой стране. Можно предположить, что окончание школьного периода детства и приобщение к миру профессий повысили интерес к своему взрослому будущему, расширили и углубили их временную перспективу.

### Выводы

Содержательный и структурный анализ социальных представлений студентов колледжа и школьников об основных сторонах их будущей взрослой жизни, а также качественная оценка и интерпретация меры их зрелости относительно возраста и социального статуса респондентов позволили сделать следующие выводы:

1. Устремленность в будущее по-прежнему является ведущей психологической характеристикой юношеского возраста, устойчивой к изменениям социальных условий взросления. Оптимистичный образ собственного будущего помогает молодым людям преодолеть сложный период их жизни, связанный с жизненным самоопределением.

2. Выявлены связанные с половой принадлежностью различия в структуре и содержании образа собственного будущего. Для юношей наиболее значимым компонентом образа будущего является престижная, прибыльная и ответственная работа как основное условие жизненного благополучия. Для девушек большую ценность представляет семья, в то время как желаемая работа видится престижной, комфортной и легкой.

3. По сравнению со школьниками студенты колледжа имеют более реалистичное представление о своей будущей работе, ее возможностях и ограничениях, в большей степени готовы к сепарации от родительской семьи.

4. Полученные данные будут анализироваться и углубляться в рамках более широкого исследования компонентов мировоззрения современных юношей и девушек в контексте отношения к себе и окружающему миру.

### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности // Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН «Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности» (г. Москва, 28–29 января 2002 г.). М.: ИП РАН, 2002. С. 88–103.
2. Андреева А.Д. Психологический образ детства у родителей современных школьников // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7. № 4. С. 11. DOI:10.26795/2307-1281-2019-7-4-11

3. *Берулава Г.А.* Образ мира как мифологический символ. М.: Педагогическое общество России, 2001. 236 с.
4. *Бовина И.Б.* Стратегии исследования социальных представлений // Социологический журнал. 2011. № 3. С. 5–23.
5. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
6. *Брушлинский А.В.* Социальная психология в России и теория Сержа Московичи // Предисловие к русскому изданию книги С. Московичи «Век толп». М.: Центр психологии и психотерапии, 1998. С. 5–21.
7. *Василюк Ф.В.* Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. 272 с.
8. *Емельянова Т.П.* Социальные представления: история, теория и эмпирические исследования. М.: ИП РАН, 2016. 476 с.
9. *Емельянова Т.П., Дробышева Т.В.* Комплексное исследование коллективных переживаний социальных проблем: количественные и качественные методы // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 166–175. DOI:10.17759/sps.2018090316
10. Жизненные модели молодых людей: представления о будущей семье и модели, транслируемой родителями / Н.Л. Москвичева [и др.] // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 3. С. 5–18. DOI:10.17759/pse.2019240301
11. *Леонтьев А.Н.* Образ мира // Мир психологии. 2003. № 4. С. 11–18.
12. *Любцова А.В.* Ценностные ориентиры современной молодежи в контексте формирования просоциального поведения // Российский психологический журнал. 2020. Том 17. № 4. С. 65–79. DOI:10.21702/rpj.2020.4.5
13. *Московичи С.* Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Том 15. № 1. С. 3–18.
14. *Павленко К.В., Бочавер А.А.* Субъективное благополучие школьников в ситуации самоопределения // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 51–62. DOI:10.17759/pse.2020250605
15. *Собкин В.С., Калашикова Е.А.* К вопросу о межпоколенческих различиях в социальном самочувствии подростков: жизненная позиция и оценка значимости угроз // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 54–69. DOI:10.17759/pse.2021260303
16. *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
17. Формирование личности старшеклассника / А.Д. Андреева [и др.] / Под ред. И.В. Дубровиной; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1989. 169 с.
18. *Яремчук С.В., Бакина А.В., Ситяева С.М.* Особенности жизненного мира юношей и девушек разных возрастных периодов // Российский психологический журнал. 2021. Том 18. № 1. С. 34–46. DOI:10.21702/rpj.2021.1.3
19. *Abric J.-C.* A structural approach to social representations // Representations of the social: Bridging theoretical traditions / In K. Deaux (eds.). Oxford: Blackwell Publishing, 2001. P. 42–47.
20. *Foster J.* Unification and differentiation: a study of the social representations of mental illness // Papers on Social Representations. 2001. Vol. 10. pp. 1–18.
21. The Cambridge Handbook of Social Representations / In G. Sammut (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 498 p.
22. *Vergès P.* L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une

représentation // Bulletin de psychologie. 1992. Vol. XLV. No. 405. P. 203–209.

### References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Sotsial'noe myshlenie lichnosti [Social thinking of personality]. Materialy yubileinoi nauchnoi konferentsii IP RAN "Sovremennaya psikhologiya: Sostoyanie i perspektivy issledovaniy. Chast' 3. Sotsial'nye predstavleniya i myshlenie lichnosti" (g. Moskva, 28–29 yanvarya 2002 g.) [Materials of the anniversary scientific conference of the IP RAS "Modern psychology: The state and prospects of research. Part 3. Social representations and thinking of personality"]. Moscow: IP RAN Publ., 2002, pp. 88–103. (In Russ.).
2. Andreeva A.D. Psikhologicheskii obraz detstva u roditel'ei sovremennykh shkol'nikov [Psychological image of childhood characteristic of modern schoolchildren's parents]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Vestnik of Minin University], 2019. Vol. 7, no. 4, pp. 11. DOI:10.26795/2307-1281-2019-7-4-11. (In Russ.).
3. Berulava G.A. Obraz mira kak mifologicheskii simvol [Image of the world as a mythological symbol]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 2001. 236 p. (In Russ.).
4. Bovina I.B. Strategii issledovaniya sotsial'nykh predstavlenii [Strategies for the Study of Social Representations]. *Sotsiologicheskii zhurnal* [Sociological Journal], 2011, no. 3, pp. 5–23. (In Russ.).
5. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2008. 400 p. (In Russ.).
6. Brushlinskii A.V. Sotsial'naya psikhologiya v Rossii i teoriya Serzha Moskovichi [Social psychology in Russia and theory of Serge Moskvich]. *Predislovie k russkomu izdaniyu knigi S. Moskovichi "Vek tolpa"* [Preface to the Russian edition of book S. Moskvich "Century of Crowds"]. Moscow: Tsentr psikhologii i psikhoterapii Publ., 1998, pp. 5–21. (In Russ.).
7. Vasilyuk F.V. Metodologicheskii analiz v psikhologii [Methodological analysis in psychology]. Moscow: MGPPU Publ.; Smysl Publ., 2003. 272 p. (In Russ.).
8. Emel'yanova T.P. Sotsial'nye predstavleniya: istoriya, teoriya i empiricheskie issledovaniya [Social representations: history, theory and empirical research]. Moscow: IP RAN Publ., 2016. 476 p. (In Russ.).
9. Emel'yanova T.P., Drobysheva T.V. Kompleksnoe issledovanie kollektivnykh perezhivaniy sotsial'nykh problem: kolichestvennye i kachestvennye metody [Integrated research of collective feelings for social problems: quantitative and qualitative-quantitative methods]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 166–175. DOI:10.17759/sps.2018090316. (In Russ.).
10. Moskvicheva N.L., et. al. Zhiznennye modeli molodykh lyudei: predstavleniya o budushchei sem'e i modeli, transliruemoi roditel'yami [Life Models in Young People: Ideas of Future Family and Impacts of Parental Models]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 5–18. DOI:10.17759/pse.2019240301. (In Russ.).
11. Leont'ev A.N. Obraz mira [World Image]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2003, no. 4, pp. 11–18. (In Russ.).
12. Lyubtsova A.V. Tsennostnye orientiry sovremennoi molodezhi v kontekste formirovaniya prosotsial'nogo povedeniya [Values of modern youth in the context of formation of prosocial behavior]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2020. Vol. 17, no. 4, pp. 65–79. DOI:10.21702/rpj.2020.4.5. (In Russ.).

13. Moskovichi C. Sotsial'nye predstavleniya: istoricheskii vzglyad [Social Representations: Historical View]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 1995. Vol. 15, no. 1, pp. 3–18. (In Russ.).
14. Pavlenko K.V., Bochaver A.A. Sub"ektivnoe blagopoluchie shkol'nikov v situatsii samoopredeleniya [Subjective well-being of school students in situation of Self-Identification]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 51–62. DOI:10.17759/pse.2020250605. (In Russ.).
15. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. K voprosu o mezhpokolencheskikh razlichiyakh v sotsial'nom samochuvstvii podrostkov: zhiznennaya pozitsiya i otsenka znachimosti ugroz [On the Question of Intergenerational Differences in the Social Well-Being of Adolescents: Life Position and Assessment of Threat Significance]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 54–69. DOI:10.17759/pse.2021260303. (In Russ.).
16. 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.).
17. Andreeva A.D., et al. Formirovanie lichnosti starsheklassnika [Shaping the personality of a high school student]. In Dubrovina I.V. (ed.), NII obshch. i ped. psikhologii APN SSSR [The Scientific Research Institute of General and Pedagogical Psychology of the USSR Academy of Pedagogical Sciences]. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 169 p. (In Russ.).
18. Yaremchuk S.V., Bakina A.V., Sityaeva S.M. Osobennosti zhiznennogo mira yunoshei i devushek raznykh vozrastnykh periodov [Features of the life world of young men and girls of different age periods]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian Psychological Journal]*, 2021. Vol. 18, no. 1, pp. 34–46. DOI:10.21702/rpj.2021.1.3. (In Russ.).
19. Abric J-C. A structural approach to social representations. In Deaux K. (eds.). *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. Oxford: Blackwell Publishing, 2001, pp. 42–47.
20. Foster J. Unification and differentiation: a study of the social representations of mental illness. *Papers on Social Representations*, 2001. Vol. 10, pp. 1–18.
21. The Cambridge Handbook of Social Representations. In Sammut G. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 498 p.
22. Vergès P. L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 1992. Vol. XLV, no. 405, pp. 203–209.

### **Информация об авторах**

Андреева Алла Дамировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий лабораторией научных основ детской практической психологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: [alladamirovna@yandex.ru](mailto:alladamirovna@yandex.ru)

### **Information about the authors**

Alla D. Andreeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Head of the Laboratory of the Scientific

*Андреева А.Д.*  
Образ собственного будущего у старшеклассников и  
студентов колледжа  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 3–18.

*Andreeva A.D.*  
The Image of Personal Future in High School  
and College Students  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14,  
no. 2, pp. 3–18.

Foundations of Applied Child Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of  
Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/000-0002-1253-8903>, e-mail:  
alladamirovna@yandex.ru

Получена 04. 05. 2022  
Принята в печать 20.06.2022

Received 04. 05. 2022  
Accepted 20.06.2022

## Цели учебных достижений и направленность личности в структуре учебной мотивации подростков

**Никитская М.Г.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5803-8795>, e-mail: [maria.nikitskaya@gmail.com](mailto:maria.nikitskaya@gmail.com)

Учебная мотивация является сложной структурой, в состав которой входят не только мотивы, но и иные составляющие. Сегодня все больше исследователей изучают конструкты, включенные в структуру учебной мотивации. В статье представлены результаты исследования (N=342), направленного на рассмотрение таких конструктов, как цели учебных достижений (3x2 модель теории целей достижения Э. Эллиота) и направленность личности (в концепции Л.И. Божович), с точки зрения их связи с учебной мотивацией у старших подростков. Выборку составили учащиеся 10 и 11 классов школ (N=175), а также 1 и 2 курсов колледжей (N=167). Из них 140 юношей и 202 девушки. Использовались опросник «Цели учебных достижений» (ЦУД) Э. Эллиота с коллегами (в адаптации М.Г. Никитской и И.Л. Углановой), ориентационная анкета Б. Басса (В. Смекала–М. Кучера), опросник Шкалы академической мотивации школьников (ШАМ-Ш) Т.О. Гордеевой с коллегами. Полученные результаты позволяют говорить о том, что цели учебных достижений взаимосвязаны с конструктами, относящимися к учебной мотивации старших подростков. Направленность личности на задачу связана со стремлением учиться с удовольствием, решать трудные задачи и развиваться. Амотивация, стремление проявлять себя лучше других, а также добиваться уважения со стороны родителей ярче всего выражены у учащихся с направленностью личности на себя. При направленности личности на взаимодействие наблюдается обратная связь с мотивацией достижения, мотивацией саморазвития и с целями, направленными на стремление проявлять себя лучше других, а также справляться с заданием наилучшим образом. Отмечается, что познавательные мотивы, мотивы достижения и саморазвития у студентов колледжа выражены ярче, чем у учеников школы. При сравнительном анализе между группами юношей и девушек более высокий уровень амотивации демонстрируется юношами.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, учебная деятельность, цели учебных достижений, направленность личности.

**Для цитаты:** Никитская М.Г. Цели учебных достижений и направленность личности в структуре учебной мотивации подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 19–31. DOI:10.17759/psyedu.2022140202

## Learning Achievement Goals and Personality Orientation in the Structure of Learning Motivation of Adolescents

*Maria G. Nikitskaya*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5803-8795>, e-mail: maria.nikitskaya@gmail.com

Learning motivation is a complex structure, which includes not only motives, but also other components. Today, more and more researchers are studying the constructs included in the structure of learning motivation. The paper presents results of a study (N=342) aimed at exploration of the educational achievement goals (3x2 model of Elliot's achievement goal theory) and personality orientation (L.I. Bozhovich conception) and their connection with learning motivation of older adolescents. The sample consists of school students (N=175) and college students (N=167), 140 males and 202 females. 3x2 Achievement Goal Questionnaire, Bass Orientation Inventory and Academic Motivation Scale for Schoolchildren are used. According to the results obtained the learning achievement goals and personality orientation are connected with other constructs of educational motivation of older adolescents. The desire to learn with pleasure, solve difficult tasks and to develop is most characteristic of students with task-based personality orientation. Amotivation, the desire to perform better than others, achieve respect from parents is mostly characteristic of students with self-based orientation. Interaction orientation has negative correlation with motivation for achievement, for self-development and with task-approach goals, task-avoidance goals, other-approach goals, other-avoidance goals. College students demonstrate higher learning motivation, achievement motivation and self-development motivation compering to school students. Males demonstrate higher level of amotivation than females.

**Keywords:** learning motivation, learning activity, achievement goals in education, personality orientation.

**For citation:** Nikitskaya M.G. Learning Achievement Goals and Personality Orientation in the Structure of Learning Motivation of Adolescents. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 19–31. DOI:10.17759/psyedu.2022140202 (In Russ.).

### Введение

Высокий уровень интереса к учебной мотивации сегодня подтверждается большим количеством исследований в данной сфере [2; 3; 4; 6; 10]. Все больше исследователей изучают новые конструкты, связанные с мотивами учения и учебной успеваемостью современных школьников и студентов.

В своих исследованиях Т.О. Гордеева с коллегами указывают, что «мотивация учебной деятельности является сложной, многомерной структурой, включающей в себя не только

мотивы, но и цели, стратегии реагирования на неудачи, настойчивость, когнитивные составляющие и механизмы» [2, с. 98]. Самомотивация [3], саморегуляция, вовлеченность [4], волевая регуляция [12], переживания [6], отношение к школе, направленность личности [10] и другие конструкты признаются сегодня оказывающими влияние на особенности учебной мотивации учащихся.

Направленность личности, разрабатываемая в научной школе Л.И. Божович, представляет собой «возникающую в процессе жизни и воспитания устойчиво доминирующую систему мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, определяют строение мотивационной сферы человека» [7].

Направленность личности на себя подразумевает, что человек чаще руководствуется собственным интересом, выгодой и статусом. При направленности личности на взаимодействие предпочтение отдается установлению межличностных связей. При направленности личности на задачу человек в первую очередь старается достичь результата деятельности, общей цели и т.д. [7].

Связь учебной мотивации с направленностью личности, изучаемая еще в 1960-х годах [7], рассматривается и в работах современных исследователей [1; 8; 10], как и связь целей, которые ставит перед собой обучающийся [8; 10].

«Цели учебных достижений» есть результат развития и преобразований теории мотивации достижения Х. Хеккхаузена [11]. Природа данного конструкта уходит корнями в труды и исследования К. Левина, Д. Макклелланда, Д. Аткинсона и др. [8; 16]. Современные западные ученые, занимающиеся учебной мотивацией, признают конструкт целей учебных достижений (рассматриваемый в разных направлениях) одним из наиболее актуальных, обладающих высокой предсказательной и объяснительной силой на сегодняшний день [13; 15; 18; 20].

Под целями учебных достижений мы, вслед за автором теории целей достижения Э. Эллиотом с коллегами, понимаем «систему доминирующих целей, на достижение либо избегание которых ориентированы ученики в процессе учебной деятельности, определяющую выбор тех или иных когнитивных, аффективных и поведенческих проявлений учащихся» [21].

Вопрос о применимости и актуальности такого конструкта для отечественной психологической науки и отечественных учащихся остается открытым. Отечественный читатель, встречаясь с термином «цель» применительно к учебной деятельности, может мысленно обратиться к теории деятельности А.Н. Леонтьева, однако сам термин «цели достижений» подразумевает не сознательное представление результата действия [5], но устойчивую и относительно постоянную мотивационную составляющую [11]. Для восприятия названия изучаемого конструкта соответствующим его природе образом мы расширительно используем термин «цели учебных достижений».

В выбранной нами модели (3x2) цели группируются на основании двух составляющих:

1. Три стандарта компетентности (как человек оценивает свою компетентность): опираясь на свои внутренние стандарты – сам (Self); сравнивая себя с другими – другие (Other), на основании качества выполнения задачи – задача (Task).

2. Две валентности: достижение – стремление добиться положительного результата, успеха; избегание – стремление избежать негативных последствий, неудачи [17].

Таким образом, выделяется шесть групп целей: цели, направленные на личное

достижение (self-approach goals), – видеть, как растут знания, навыки, компетенции; цели, направленные на личное избегание (self-avoidance goals), – тревога относительно того, что можно что-либо недоучить, начать справляться с чем-то хуже; цели, направленные на достижение в сравнении с другими (other-approach goals), – стремление проявлять себя лучше других; цели, направленные на избегание в сравнении с другими (other-avoidance goals), – стремление не проявить себя хуже других; цели, направленные на достижение при выполнении задания (task-approach goals), – стремление хорошо справляться с заданием; цели, направленные на избегание при выполнении задания (task-avoidance goals), – стремление не допустить ошибку при выполнении задания [8; 17]. Разработанный на основании данной модели опросник «Цели учебных достижений» был модифицирован и адаптирован для применения среди российских подростков [9].

Противоречивых данных относительно деления целей по стандарту компетентности (сам/другие/задача) на сегодняшний день нет, однако существуют разные результаты относительно деления по валентности (достижение/избегание). В некоторых исследованиях трехфакторная модель целей учебных достижений, представляющая только три группы целей: направленные на себя, на других и на задачу, без деления на достижение и избегание, демонстрирует большую надежность и валидность, нежели шестифакторная модель [19]. Обсуждается наличие двух возможных причин указанных противоречий. С одной стороны, шкалы не всегда четко отображают валентность целей для разных обучающихся и различного контекста обучения. С другой стороны, причина может быть в том, что сами обучающиеся не всегда ощущают или сообщают о различиях в валентности по отношению к целям в различных контекстах обучения [19]. Вместе с тем 3x2 модель теории целей достижения, выделяющая шесть групп целей, во многих западных исследованиях показала наибольшую надежность в сравнении с другими моделями [15; 18; 20].

Сегодня имеются данные относительно различий для групп обучающихся, различающихся по полу и/или по учебному заведению в направленности личности и в учебной мотивации [1; 2; 3], однако данных о различиях между разными группами школьников или студентов в целях учебных достижений обнаружить не удалось.

Таким образом, были выдвинуты две гипотезы исследования. Первая содержит предположение о наличии связи между направленностью личности, целями учебных достижений и учебной мотивацией у современных старших подростков. Вторая гипотеза содержит предположение о наличии различий в названных конструктах между разными группами старших подростков-ровесников: между группами юношей и девушек, а также между группами школьников и студентов колледжей.

### **Программа исследования**

Для исследования направленности личности мы применяли ориентационную анкету Б. Басса, в которой, как и в работах сотрудников лаборатории Л.И. Божович, выделяется три направленности личности: на себя, на взаимодействие и на задачу [14].

Для исследования целей учебных достижений применялся опросник «Цели учебных достижений» (ЦУД) [9].

В качестве уже уверенно зарекомендовавшей себя методики по исследованию учебной мотивации нами был выбран опросник Шкалы академической мотивации школьников (ШАМ-

Ш), содержащий восемь шкал: познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, мотивация уважения родителями, экстернальная мотивация и амотивация [2].

Исследование проводилось в сентябре-ноябре 2021 года среди учащихся муниципальных общеобразовательных школ, а также колледжей с разными направлениями подготовки (архитекторы, дизайнеры, повара, мастера автомобильного дела) Москвы и Московской области (N=342). Выборку составили учащиеся 10 и 11 классов школ (N=175), а также 1 и 2 курсов колледжей (N=167). Из них 140 юношей и 202 девушки.

Стимульный материал предоставлялся в формате гугл-форм [google.forms.com]. Респондентам объяснялась цель исследования, а также гарантировалась конфиденциальность, что обеспечивалось их возможностью указывать любые вымышленные имена при заполнении опросников.

Полученные данные обрабатывались в программе IBM SPSS Statistics 26. В ходе анализа применялись ранговый коэффициент корреляции Спирмена и непараметрический критерий U Манна-Уитни.

### **Результаты**

По результатам, представленным в табл. 1, можно видеть, что цели, направленные на личное достижение (self-approach goals), и цели, направленные на личное избегание (self-avoidance goals), положительно связаны с познавательной мотивацией, мотивацией достижения, мотивацией саморазвития, мотивацией самоуважения, интроецированной мотивацией, мотивацией уважения родителями; отрицательно связаны с амотивацией.

Цели, направленные на достижение в сравнении с другими (other-approach goals), и цели, направленные на избегание в сравнении с другими (other-avoidance goals), имеют прямую связь с познавательной мотивацией, мотивацией достижения, мотивацией саморазвития, мотивацией самоуважения, интроецированной мотивацией, мотивацией уважения родителями и с направленностью личности на себя. Обратная связь обнаружена с амотивацией и с направленностью личности на взаимодействие.

Цели, направленные на достижение при выполнении задания (task-approach goals), и цели, направленные на избегание при выполнении задания (task-avoidance goals), положительно связаны с познавательной мотивацией, мотивацией достижения, мотивацией саморазвития, мотивацией самоуважения, интроецированной мотивацией и отрицательно – с экстернальной мотивацией, амотивацией, а также направленностью личности на взаимодействие.

Мы видим, что в основном корреляционные связи оказываются одинаковыми для целей, объединенных одним стандартом компетентности (задача/сам/другие), и не зависят от валентности (без различий по направленности на достижение и избегание). За исключением двух случаев: связь целей, направленных на достижение при выполнении задания (task-approach goals), с мотивацией уважения родителями; и связь целей, направленных на избегание при выполнении задания (task-avoidance goals), с направленностью личности на задачу.

Таблица 1

**Корреляции между показателями целей учебных достижений, направленностью личности и учебной мотивацией**

Шкалы	Цели личного достижения (ЦУД)	Цели личного избегания (ЦУД)	Цели достижения при выполнении и задания (ЦУД)	Цели избегания при выполнении и задания (ЦУД)	Цели достижения в сравнении с другими (ЦУД)	Цели избегания в сравнении с другими (ЦУД)
Направленность на себя (Б. Басс)	0,011	0,069	0,097	0,071	0,170**	0,120*
Направленность на взаимодействие (Б. Басс)	-0,102	-0,026	-0,170**	-0,194**	-0,158**	-0,133*
Направленность на задачу (Б. Басс)	0,095	-0,046	0,100	0,141**	-0,012	0,014
Познавательная мотивация (ШАМ-Ш)	0,404**	0,224**	0,408**	0,304**	0,275**	0,231**
Мотивация достижения (ШАМ-Ш)	0,438**	0,274**	0,452**	0,311**	0,354**	0,274**
Мотивация саморазвития (ШАМ-Ш)	0,391**	0,253**	0,492**	0,340**	0,409**	0,359**
Мотивация самоуважения (ШАМ-Ш)	0,342**	0,212**	0,385**	0,248**	0,459**	0,388**
Интроецированная мотивация (ШАМ-Ш)	0,207**	0,204**	0,206**	0,110*	0,300**	0,256**
Мотивация уважения родителями (ШАМ-Ш)	0,110*	0,172**	0,142**	0,089	0,273**	0,253**
Экстернальная мотивация (ШАМ-Ш)	-0,030	-0,002	-0,114*	-0,106*	0,029	0,066
Амотивация (ШАМ-Ш)	-0,256**	-0,111*	-0,237**	-0,299**	-0,135*	-0,108*

Условные обозначения: \*\* – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя); \* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Согласно результатам, представленным в табл. 1 и 2, направленность личности на себя

связана со следующими целями учебных достижений (ЦУД): цели, направленные на достижение в сравнении с другими (other-approach goals), цели, направленные на избегание в сравнении с другими (other-avoidance goals); и с мотивами (ШАМ-Ш): мотивация уважения родителями и амотивация.

Направленность личности на взаимодействие имеет обратную связь с четырьмя из шести целей учебных достижений (ЦУД): цели, направленные на достижение в сравнении с другими (other-approach goals), цели, направленные на избегание в сравнении с другими (other-avoidance goals), цели, направленные на достижение при выполнении задания (task-approach goals), и цели, направленные на избегание при выполнении задания (task-avoidance goals); и двумя группами мотивов (ШАМ-Ш): мотивация саморазвития и мотивация достижения.

Направленность личности на задачу имеет прямую связь с одним видом целей учебных достижений (ЦУД): цели, направленные на избегание при выполнении задания (task-avoidance goals); а также со следующими мотивами (ШАМ-Ш): познавательная мотивация, мотивация достижения и мотивация саморазвития. Выражена обратная связь с тремя группами мотивов (ШАМ-Ш): мотивация уважения родителями, экстернальная мотивация, амотивация.

Таблица 2

**Корреляции между показателями направленности личности и учебной мотивацией**

Шкалы	Направленность на себя (Б. Басс)	Направленность на взаимодействие (Б. Басс)	Направленность на задачу (Б. Басс)
Познавательная мотивация (ШАМ-Ш)	-0,096	-0,099	0,176**
Мотивация достижения (ШАМ-Ш)	-0,029	-0,181**	0,215**
Мотивация саморазвития (ШАМ-Ш)	0,014	-0,206**	0,204**
Мотивация самоуважения (ШАМ-Ш)	0,052	-0,092	0,056
Интроецированная мотивация (ШАМ-Ш)	0,056	0,008	-0,066
Мотивация уважения родителями (ШАМ-Ш)	0,124*	0,027	-0,132*
Экстернальная мотивация (ШАМ-Ш)	0,058	0,086	-0,152**
Амотивация (ШАМ-Ш)	0,113*	0,084	-0,182**

Условные обозначения: \*\* – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя); \* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Таким образом, первая гипотеза нашего исследования, содержащая предположение о наличии связи между направленностью личности, целями учебных достижений и учебной

мотивацией у старших подростков, подтвердилась.

При проверке второй гипотезы исследования с применением непараметрического критерия U Манна-Уитни были обнаружены различия на уровне статистической значимости между группами учащихся в школе и в колледже. Существенно выше у студентов колледжа оказались познавательная мотивация ( $\alpha=0,001$ ), мотивация саморазвития ( $\alpha=0,012$ ) и мотивация самоуважения ( $\alpha=0,002$ ). А у школьников существенно выше интроецированная мотивация ( $\alpha=0,024$ ), экстернальная мотивация ( $\alpha=0,006$ ) и амотивация ( $\alpha=0,001$ ).

Направленность личности на себя оказалась ярче представлена у учеников школы, в сравнении со студентами колледжа ( $\alpha=0,040$ ).

Статистически значимые различия между юношами и девушками проявились в амотивации ( $\alpha=0,003$ ) – выше у юношей, а также в мотивации самоуважения ( $\alpha=0,006$ ) – выше у девушек.

Таким образом, вторая гипотеза исследования, содержащая предположение о наличии различий между юношами и девушками, а также между студентами колледжа и школьниками в направленности личности, учебной мотивации и целях учебных достижений, подтвердилась частично: статистически значимые различия между разными группами старших подростков были получены в направленности личности и в учебной мотивации; различий в целях учебных достижений обнаружить не удалось.

### **Обсуждение результатов**

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что цели учебных достижений неслучайно и сложным образом взаимосвязаны с другими конструктами, относящимися к учебной мотивации.

Цели, направленные на достижение и избегание при выполнении задания (task-approach goals и task-avoidance goals), а также при сравнении с другими (other-approach goals и other-avoidance goals), имеют обратную связь с направленностью личности на взаимодействие. Этот результат ожидаем, так как при направленности личности на взаимодействие человек в учебной деятельности будет стремиться удовлетворять главным образом потребность в общении, а не в приобретении новых знаний и навыков [7], что подтверждается также обратной связью указанной направленности с мотивацией достижения и мотивацией саморазвития.

Цели учебных достижений, направленные на то, чтобы продемонстрировать себя лучше других и проявлять не хуже других (other-approach goals и other-avoidance goals), наиболее выражены у учащихся с направленностью личности на себя (как и мотивация уважения родителями), в отличие от познавательной мотивации, мотивации достижения и мотивации саморазвития. Данные связи объясняются особенностями направленности личности на себя, а именно – предпочтением собственных интересов, престижа и статуса в различных ситуациях социального взаимодействия, в том числе в учебе.

Цели, направленные на избегание при выполнении задания (task-avoidance goals), выражены у учащихся с направленностью личности на задачу, испытывающих, согласно результатам нашего исследования, интерес к учебе, удовольствие и радость от процесса решения задач, овладения новыми компетенциями; не сомневающих в пользе учебы и не испытывающих влияние мотивации уважения родителями или экстернальной мотивации.

Существующая среди зарубежных ученых дискуссия относительно целесообразности выделения трех групп целей учебных достижений, основанных на стандарте компетентности (цели, направленные на задачу, на себя и на других), вместо существующих шести [15; 19] частично нашла отражение и в нашем исследовании. Обнаруженные одинаковые корреляционные связи для целей, объединенных одним стандартом компетентности (задача/сам/другие), независимо от валентности (без различий по направленности на достижение и избегание), за исключением двух случаев, могут свидетельствовать в пользу трехфакторной модели целей учебных достижений. Данный результат подлежит дальнейшему исследованию.

Исследование намеренно проводилось в колледжах, различных по статусу, проходному баллу, направлениям подготовки. Вместе с тем, согласно результатам, студенты колледжа учатся с большей осмысленностью и интересом, чем школьники. В колледже оказывается меньше учащихся с направленностью личности на себя, которая прямо связана с амотивацией. Можно предположить, что выбор профессионального направления после девятого класса школы осуществляется учащимися, понимающими, для чего они учатся, – с одной стороны. С другой стороны, возможно, сама среда с уже определенным профессиональным будущим способствует более осознанному отношению к учебе.

Более выраженное у юношей в сравнении с девушками нежелание учиться согласуется с имеющимися данными [2] и подлежит дальнейшему изучению.

Отсутствие статистически значимых различий между разными группами старших подростков в целях учебных достижений говорит об универсальности конструкта и возможности его применения независимо от специфики выборки.

### **Выводы**

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Цели учебных достижений взаимосвязаны с конструктами, относящимися к учебной мотивации российских старших подростков.
2. Стремлением учиться с удовольствием, решать трудные задачи и развиваться более всего обладают ученики с направленностью личности на задачу.
3. Амотивация, стремление проявлять себя лучше других (и не хуже других), а также добиваться уважения со стороны родителей ярче всего выражены у учащихся с направленностью личности на себя.
4. Ученикам с направленностью личности на взаимодействие не свойственны стремление проявлять себя лучше (или не хуже) других, стараться наилучшим образом справиться с заданием, а также мотивация достижения и мотивация саморазвития.
5. У студентов колледжа ярче, чем у школьников, выражены познавательная мотивация, стремление к саморазвитию и самоуважению.
6. Для школьников в сравнении со студентами колледжа более выраженными оказались внешняя мотивация и нежелание учиться.
7. Юноши продемонстрировали большую выраженность амотивации в сравнении с девушками.

### Заключение

Ограничением настоящего исследования является невысокая репрезентативность выборки: респондентами являлись старшие подростки-ровесники, обучающиеся в учебных заведениях одного региона.

Дальнейшее исследование целей учебных достижений российских учащихся видится в расширении выборки за счет проведения исследований в разных регионах страны и в разных учебных заведениях (специализированные школы, высшие учебные заведения и др.), а также в прояснении большей надежности трехфакторной или шестифакторной модели.

Обнаруженные особенности отношения к учебе у подростков с разной направленностью личности полезны для дальнейших научных исследований, а также для коррекционной и развивающей работы психологов в различных учебных учреждениях.

Выраженные различия в учебной мотивации между студентами колледжа и учениками школы, а также между юношами и девушками являются предметами для дальнейшего изучения с целью исследования мотивационных профилей подростков, различающихся по полу, а также с целью исследования влияния образовательной организации (школы/колледжа) на особенности учебной мотивации.

### Литература

1. *Вартанова И.И.* Изучение личности подростков в учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2003. № 1. С. 8–14.
2. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижичкий В.В., Гавриченко Т.К.* Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 65–74. DOI:10.17759/pse.2017220206
3. *Гордеева Т.О., Сычев О.А.* Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 6–16. DOI:10.17759/pse.2021260501
4. *Ишмуратова Ю.А., Потанина А.М., Бондаренко И.Н.* Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 17–29. DOI:10.17759/pse.2021260502
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 129 с.
6. *Леонтьев Д.А., Клейн К.Г.* Качество мотивации и качество переживаний как характеристики учебной деятельности // Вестник Московского Университета. Серия 14: Психология. 2018. № 4. С. 106–119. DOI:10.11621/vsp.2018.04.106
7. *Неймарк М.С., Толстых Н.Н.* Направленность личности: взгляд из 2012 года // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. Вып. 1. Январь 2013. С. 5–13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravlennost-lichnosti-vzglyad-iz-2012-goda> (дата обращения: 29.11.2021).
8. *Никитская М.Г.* Исследования целей достижения и направленности в контексте учебной мотивации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 26–35. DOI:10.17759/jmfp.2019080203
9. *Никитская М.Г., Углова И.Л.* Русскоязычная версия опросника целей учебных достижений: разработка, валидизация и исследование функциональных возможностей //

Никитская М.Г.  
Цели учебных достижений и направленность  
личности в структуре учебной мотивации  
подростков  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 19–31.

Nikitskaya M.G.  
Learning Achievement Goals and Personality  
Orientation in the Structure of Learning Motivation of  
Adolescents  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 19–31.

Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 67–84.  
DOI:10.17759/pse.2021260506

10. Толстых Н.Н., Федоров В.В., Харченко М.А., Погодина А.В., Бабанин П.А. «Индекс учебного интереса»: тест-опросник для диагностики учебной мотивации подростков // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 54–66. DOI:10.17759/pse.2021260505

11. Хеккхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986.

12. Шляпников В.Н. Взаимосвязь волевой регуляции и академической успеваемости студентов вузов // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 66–75. DOI:10.17759/pse.2021260104

13. Ariani D.W. How achievement goals affect students' well-being and the relationship model between achievement goals, academic self-efficacy and affect at school. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2021. DOI:10.1108/JARHE-08-2020-0273

14. Bass B.M. Social behavior and the orientation inventory: a review // *Psychological Bulletin*. Vol. 68. № 4. 1967. P. 260–292.

15. Durmic A. Achievement Goals: Conceptual Models and Results of Researching the Outcomes // *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*. 2020. Vol. 22. № 1. P. 115–141. DOI:10.15516/cje.v22i1.3517

16. Elliot A.J. Handbook of approach and avoidance motivation. Psychology Press Taylor & Francis Group. New York, 2008. 682 p.

17. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A 3x2 Achievement Goal Model // *Journal of Educational Psychology*. 2011. Vol. 103. № 3. P. 632–648. DOI:10.1037/a0023952

18. Garcia-Romero C., Mendez-Gimenez A., Cecchini-Estrada J.A. Predictive role of 3x2 achievement goals on the need for autonomy in Physical Education // *Sportis-Scientific Technical Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity*. 2020. Vol. 6. № 1. P. 2–17. DOI:10.17979/sportis.2020.6.1.5799

19. Hunsu N., Oje A.V., Jackson A., Olaogan O.P. Examining Approach and Avoidance Valences of the 3x2 Achievement Goal Types on an Engineering Student Sample: A Validity Approach // *Front Psychol*. 2021. Vol. 12:628004. P. 1–12. DOI:10.3389/fpsyg.2021.628004

20. Mascret N., Elliot A.J., Cury F. The 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers // *Educational Psychology*. 2017. Vol. 37. № 3. P. 346–361. DOI:10.1080/01443410.2015.1096324

21. Pedditzi M.L. Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School // *International Journal of School and Cognitive Psychology*. 2014. Vol. 1. № 3. DOI:10.4172/2469-9837.1000114

## References

1. Vartanova I.I. Izuchenie lichnosti podrostkov v uchebnoi deyatel'nosti [Study on Personality of Adolescents in Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2003, no. 1, pp. 8–14. (In Russ.).
2. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhitskii V.V., Gavrichenkova T.K. Shkali vnutrennei i vneshnei uchebnoi motivacii shkolnikov [Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation Scale for Schoolchildren] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 65–74. DOI:10.17759/pse.2017220206 (In Russ.).

Russ.).

3. Gordeeva T.O., Sychev O.A. Straterii samomotivacii: kachestvo vnutrennego dialoga vazhno dlya blagopoluchiya i akademicheskoi uspehnosti [Self-Motivation Strategies: The Quality of Internal Dialogue Is Important for Well-Being and Academic Success Psychological Science and Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5. DOI:10.17759/pse.2021260501 (In Russ.).
4. Ishmuratova Yu.A., Potanina A.M., Bondarenko I.N. Vklad osoznannoy samoregulyacii, вовлеченности i motivacii vakademicheskuyu uspevaemost shkolnikov v raznie periodi obucheniya [Impact of Conscious Self-Regulation, Engagement and Motivation on Academic Performance of Schoolchildren During Different Periods of Study] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 17–29. DOI:10.17759/pse.2021260502 (In Russ.).
5. Leontiev A.N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness and Personality]. Moscow: Polizdat, 1975. 129 p. (In Russ.).
6. Leont'ev D.A., Klein K.G. Kachestvo motivatsii i kachestvo perezhivanii kak kharakteristiki uchebnoi deyatel'nosti [The quality of motivation and the quality of experiences as characteristics of learning activity]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14: Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2018, no. 4, pp. 106–119. DOI:10.11621/vsp.2018.04.106 (In Russ.).
7. Neimark M.S., Tolstykh N.N. Napravlenost' lichnosti: vzglyad iz 2012 goda [Elektronnyi resurs] [Personality orientation: a view from 2012]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika [Bulletin of St. Petersburg University. Series 16. Psychology. Pedagogy]*, 2013. Vol. 1, pp. 5–13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravlenost-lichnosti-vzglyad-iz-2012-goda> (Accessed 29.11.2021) (In Russ.).
8. Nikitskaya M.G. Issledovaniya tselei dostizheniya i napravlennosti v kontekste uchebnoi motivatsii [Study on Achievement Goals and Directionality in the Context of Learning Motivation] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 2, pp. 26–35. DOI:10.17759/jmfp.2019080203 (In Russ.).
9. Nikitskaya M.G., Uglanova I.L. Russkoyazichnaia versiya oprosnika tseley uchebnykh dostizheniy: razrabotka, validizaciya i issledovanie funkcionalnykh vozmozhnostei [The Russian Version of the Educational Achievement Goal Questionnaire: Development, Validation and Research of Functionality Psychological Science and Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 67–84. DOI:10.17759/pse.2021260506 (In Russ.).
10. Tolstykh N.N., Fyodorov V.V., Kharchenko M.A., Pogodina A.V., Babanin P.A. “Indeks uchebnogo interesa”: test-oprosnik dlya diagnostiki uchebnoy motivacii podrostkov [“Learning Interest Index”: An Inventory Test for Assessing Learning Motivation in Adolescents] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 54–66. DOI:10.17759/pse.2021260505 (In Russ.).
11. Heckhausen H. Motivatsiya i deyatelnost. V dvuh tomah. Pedagogika, 1986. (In Russ.).

12. Shlyapnikov V.N. Vzaimosvyaz volevoi regulyacii i akademicheskoi uspevaemosti studentov vuzov [Relationship Between Volitional Regulation and Academic Achievements in University Students] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 66–75. DOI:10.17759/pse.2021260104 (In Russ.).
13. Ariani D.W. How achievement goals affect students' well-being and the relationship model between achievement goals, academic self-efficacy and affect at school. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 2021. DOI:10.1108/JARHE-08-2020-0273
14. Bass B.M. Social Behavior and the Orientation Inventory: a Review. *Psychological Bulletin*, 1967. Vol. 68, no. 4, pp. 260–292.
15. Durmic A. Achievement Goals: Conceptual Models and Results of Researching the Outcomes. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 2020. Vol. 22, no. 1, pp. 115–141. DOI:10.15516/cje.v22i1.3517
16. Elliot A.J. Handbook of approach and avoidance motivation. Psychology Press Taylor & Francis Group. New York, 2008. 682 p.
17. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A 3x2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 2011. Vol. 103, no. 3, pp. 632–648. DOI:10.1037/a0023952
18. Garcia-Romero C., Mendez-Gimenez A., Cecchini-Estrada J.A. Predictive role of 3x2 achievement goals on the need for autonomy in Physical Education. *Sportis-Scientific Technical Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity*, 2020. Vol. 6, no. 1, pp. 2–17. DOI:10.17979/sportis.2020.6.1.5799
19. Hunsu N., Oje A.V., Jackson A., Olaogan O.P. Examining Approach and Avoidance Valences of the 3x2 Achievement Goal Types on an Engineering Student Sample: A Validity Approach. *Front Psychol*, 2021. Vol. 12:628004, pp. 1–12. DOI:10.3389/fpsyg.2021.628004
20. Mascret N., Elliot A.J., Cury F. The 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers. *Educational Psychology*, 2017. Vol. 37, no. 3, pp. 346–361. DOI:10.1080/01443410.2015.1096324
21. Pedditi M.L. Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2014. Vol. 1, no. 3. DOI:10.4172/2469-9837.1000114

### **Информация об авторах**

Никитская Мария Геннадьевна, аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5803-8795>, e-mail: [maria.nikitskaya@gmail.com](mailto:maria.nikitskaya@gmail.com)

### **Information about the authors**

Maria G. Nikitskaya, graduate student, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5803-8795>, e-mail: [maria.nikitskaya@gmail.com](mailto:maria.nikitskaya@gmail.com)

Получена 16.12.2021

Принята в печать 20.06.2022

Received 16.12.2021

Accepted 20.06.2022

«journal\_name\_ru»  
«year». Том «volume». № \_\_. С. \_\_-\_\_.  
DOI: <https://doi.org/«doi»>  
ISSN: «issn\_online» (online)

«journal\_name\_en»  
«year». Vol. «volume», no. \_\_, pp. \_\_-\_\_.  
DOI: <https://doi.org/«doi»>  
ISSN: «issn\_online» (online)

## Регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников: дифференциально-психологический аспект

**Фомина Т.Г.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: [tanafomina@mail.ru](mailto:tanafomina@mail.ru)

**Филиппова Е.В.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: [proftest@gmail.com](mailto:proftest@gmail.com)

**Жемерикина Ю.И.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9106-6803>, e-mail: [zhemerikinaya@gmail.com](mailto:zhemerikinaya@gmail.com)

В статье представлено эмпирическое исследование, в котором поставлена задача рассмотреть дифференциальные аспекты взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников. Выборку исследования составили обучающиеся 4-х классов общеобразовательных школ (N=372). Использовались методики для диагностики осознанной саморегуляции («Стиль саморегуляции поведения (детский) ССПМ-Д», В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко); психологического благополучия («Шкала проявлений психологического благополучия подростков», русскоязычная адаптация – В.И. Моросанова и др.); личностных особенностей («Большая пятерка – детский вариант», русскоязычная версия – С.Б. Малых и др.). В качестве показателя академической успеваемости использовался средний балл итоговых отметок по основным учебным дисциплинам. Кластерный анализ позволил выявить три группы обучающихся, характеризующихся различным уровнем психологического благополучия, осознанной саморегуляции и академической успеваемости. Проведен сравнительный анализ выделенных групп по личностным характеристикам. Выявлено, что учащиеся с самыми низкими по выборке показателями успеваемости и благополучия характеризуются более высокими значениями нейротизма, сниженными показателями открытости опыту, добросовестности, дружелюбности и экстраверсии, а также осознанной саморегуляции. Выявлены специфические регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости учащихся выделенных групп. Обоснованы рекомендации и спроектированы конкретные практические пути развития саморегуляции как ресурса поддержания психологического благополучия и улучшения успеваемости младших школьников.

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И.  
Регуляторные и личностные ресурсы  
психологического благополучия и академической  
успеваемости младших школьников:  
дифференциально-психологический аспект  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 32–47.

Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Y.I.  
Regulatory and Personality Resources of Psychological  
Well-being and Academic Achievement of Elementary  
School Students: Differential Psychological Aspect  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 32–47.

**Ключевые слова:** осознанная саморегуляция, психологическое благополучие, академическая успеваемость, младшие школьники.

**Для цитаты:** Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И. Регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников: дифференциально-психологический аспект [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 32–47. DOI:10.17759/psyedu.2022140203

## **Regulatory and Personality Resources of Psychological Well-being and Academic Achievement of Elementary School Students: Differential Psychological Aspect**

**Tatiana G. Fomina**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAE), Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

**Elena V. Filippova**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAE), Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: profptest@gmail.com

**Yulia I. Zhemerikina**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAE), Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9106-6803>, e-mail: zhemerikinaya@gmail.com

The article describes an empirical study which had the task to consider the differential aspects of the relationship between conscious self-regulation, psychological well-being, and academic performance of younger students. The study sample consisted of the 4th grade students of Russian secondary schools (N=372). The study implemented three questionnaires to assess the students' individual characteristics: conscious self-regulation ("Self-Regulation Profile Questionnaire – Junior" (V.I. Morosanova, I.N. Bondarenko), psychological well-being ("Scale of Manifestations of Psychological Well-being of Adolescents" Russian adaptation Morosanova et al.), personality features ("Big Five – the Children's Version", Russian adaptation by S.B. Malykh et al.). The average annual score in the main academic subjects was taken as a criterion for academic performance. Cluster analysis revealed three groups of students characterized by significantly different levels of the studied parameters. Students with the lowest achievement and well-being scores have higher neuroticism scores, and lower scores on the openness to experience, conscientiousness, friendliness and extraversion, and conscious self-regulation. The study results allowed to identify specific regulatory and personality resources of psychological well-being and academic performance of students in the selected groups. The analysis made it possible to substantiate recommendations and specific practical ways of developing conscious

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И.  
Регуляторные и личностные ресурсы  
психологического благополучия и академической  
успеваемости младших школьников:  
дифференциально-психологический аспект  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 32–47.

Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Y.I.  
Regulatory and Personality Resources of Psychological  
Well-being and Academic Achievement of Elementary  
School Students: Differential Psychological Aspect  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 32–47.

self-regulation as a resource for maintaining psychological well-being and improving academic performance of younger students.

**Keywords:** conscious self-regulation, psychological well-being, academic performance, elementary school students.

**For citation:** Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Y.I. Regulatory and Personality Resources of Psychological Well-being and Academic Achievement of Elementary School Students: Differential Psychological Aspect. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 32–47. DOI:10.17759/psyedu.2022140203 (In Russ.).

## Введение

Исследователи в области психологии образования уже несколько лет фиксируют стойкий интерес к изучению проблемы ресурсов психологического благополучия обучающихся. Сегодня предлагается говорить о появлении нового образовательного дискурса, связанного с благополучием современных школьников, который приобретает статус самостоятельной характеристики качества образовательной среды [11]. В связи с этим возникает множество вопросов, требующих своего решения в рамках данной тематики. Одним из таких вопросов является раскрытие специфики взаимосвязи академической успеваемости и психологического благополучия обучающихся разного возраста.

Значимая связь между психологическим благополучием и академическими достижениями показана в значительном количестве исследований [2; 12; 21; 24]. Лонгитюдные исследования демонстрируют тот факт, что высокий уровень психологического благополучия может быть как непосредственным предиктором, так и следствием академической успешности [25]. При этом на выборках младших школьников эти эффекты более выражены и значимы, поскольку успехи в учебе в этом возрасте во многом определяют особенности отношения со сверстниками, оценку со стороны взрослых, формируют мотивационно-эмоциональное отношение к школе и в целом детерминируют психологическое и субъективное благополучие детей [1; 2; 29].

Одним из возможных объяснений связи между благополучием и академическими достижениями является то, что у учащихся с более высокими уровнями удовлетворенности жизнью могут быть активизированы более продуктивные стратегии саморегуляции [24; 29]. В последнее время появляется значительное количество исследований, в которых саморегуляция и различные ее проявления рассматриваются как значимые предикторы психологического благополучия детей школьного возраста [4; 9; 15; 16; 18; 19; 23]. Показано, что несмотря на реципрокность взаимосвязи, уровень психологического благополучия учащихся имеет более выраженные значимые взаимосвязи со спецификой развития их саморегуляции, чем с показателями академической успеваемости [9]. При этом связь особенностей саморегуляции и академической успеваемости в психологии образования изучена довольно основательно, в то время как вклад саморегуляции в психологическое благополучие детей и подростков активно начинает исследоваться только сейчас. Эти данные

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И.  
Регуляторные и личностные ресурсы  
психологического благополучия и академической  
успеваемости младших школьников:  
дифференциально-психологический аспект  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 32–47.

*Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Y.I.*  
Regulatory and Personality Resources of Psychological  
Well-being and Academic Achievement of Elementary  
School Students: Differential Psychological Aspect  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 32–47.

указывают на значимость раскрытия различных аспектов взаимосвязи психологического благополучия, осознанной саморегуляции и академической успеваемости в едином контексте, в том числе с включением анализа индивидуально-типологических аспектов данной взаимосвязи.

Дифференциальный подход к анализу и оценке различных психологических особенностей имеет существенное значение для практики. В связи с этим растет количество исследований, в которых данный подход применяется к анализу различных аспектов деятельности. Он имеет несомненные преимущества для создания прогностических моделей как успешности обучения [8; 10], так и благополучия [4]. Поэтому отдельной задачей в рамках исследования стала разработка конкретных практических рекомендаций, основанных на полученных результатах. Саморегуляция в настоящем исследовании рассматривается с позиций подхода О.А. Конопкина-В.И. Моросановой как способность осознанного выдвижения и достижения человеком субъектно-принятых целей. При этом саморегуляция проявляется через функционирование регуляторно-когнитивных процессов (целеполагание и планирование, моделирование значимых условий достижения цели, программирование действий, оценивание результатов) и характеризуется специфичным комплексом регуляторно-личностных свойств (гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность), индивидуальное своеобразие которых формирует общий уровень саморегуляции деятельности. Данная концептуальная рамка применима для анализа различных видов деятельности, в том числе и учебной. Психологическое благополучие (ПБ) в настоящем исследовании рассматривается с позиций эвдемонистического подхода, предполагающего оценку не только эмоциональных проявлений и общего уровня удовлетворенности жизнью, но и особенностей реализации потребностей в автономии, качестве социального взаимодействия, уровней вовлеченности, самооценки (К. Рифф).

В исследовании были поставлены следующие задачи:

- выявить и описать группы младших школьников в зависимости от уровня психологического благополучия, осознанной саморегуляции и академической успеваемости;
- провести сравнительный анализ выраженности личностных особенностей (модель Большая пятерка) в выделенных группах;
- выявить значимые регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников в выделенных группах;
- сформулировать практические рекомендации по развитию саморегуляции обучающихся как ресурса поддержания ПБ и улучшения академической успеваемости.

Решение данных задач позволит, с одной стороны, расширить научные представления об особенностях взаимосвязи психологического благополучия, академической успеваемости и осознанной саморегуляции в младшем школьном возрасте, а с другой – обосновать индивидуализированные технологии повышения психологического благополучия и академической успеваемости обучающихся с опорой на регуляторные и личностные ресурсы.

### **Методы и методики исследования**

Выборку исследования составили учащиеся 4-х классов школ г. Москвы и г. Калуги (N=372), из них: 180 девочек (48,4%) и 192 мальчика (51,6%). Средний возраст испытуемых –

10,20, стандартное отклонение – 0,50.

Общий уровень осознанной саморегуляции учебной деятельности и регуляторные особенности диагностировались с помощью опросной методики «Стиль саморегуляции поведения (детский) ССПМ-Д» [5]. Стимульный материал методики представлен в виде описания типичных ситуаций, связанных с актуализацией в учебной среде определенных регуляторных характеристик учащихся (процессов и свойств). Респонденты должны оценить степень «похожести» своего поведения с описанными вариантами. Оцениваются следующие регуляторные процессы и свойства: планирование, моделирование, программирование, оценивание результата, а также личностные свойства – гибкость, самостоятельность, ответственность.

Русскоязычный вариант методики «Шкала проявлений психологического благополучия подростков» [4; 22] был использован для диагностики общего уровня психологического благополучия и отдельных его проявлений. Стимульный материал состоит из 24 утверждений. Утверждения оцениваются по 5-балльной шкале: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «почти всегда». Оцениваемые проявления: управление собственной личностью и событиями, общительность, счастье, вовлеченность в социальное взаимодействие, самооценка, душевное равновесие. Общий уровень ПБ рассчитывается как сумма по всем шкалам.

Для диагностики личностных особенностей использовалась русская адаптация опросника «Большая пятерка – детский вариант», содержащая 62 утверждения, которые необходимо оценить по 5-балльной шкале [3]. Измеряемые шкалы: «Нейротизм», «Экстраверсия», «Открытость опыту», «Дружелюбность», «Добросовестность».

### Результаты исследования

На первом этапе был проведен кластерный анализ методом К-средних с целью выделения групп обучающихся, различающихся выраженностью уровней ПБ, успеваемости и осознанной саморегуляции (СР). Основанием для включения данных параметров в разделение групп послужили данные о том, что саморегуляция является значимым механизмом поддержания как психологического благополучия, так и успеваемости, в том числе являясь медиатором данной взаимосвязи. Были выделены 3 группы (рис.).

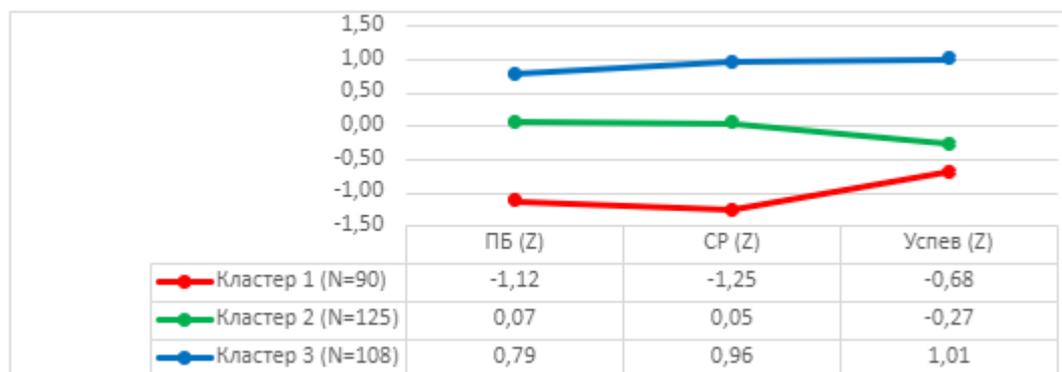


Рис. Кластеры обучающихся в зависимости от уровня психологического благополучия, академической успеваемости и саморегуляции

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И.  
 Регуляторные и личностные ресурсы  
 психологического благополучия и академической  
 успеваемости младших школьников:  
 дифференциально-психологический аспект  
 Психолого-педагогические исследования. 2022.  
 Том 14. № 2. С. 32–47.

Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Y.I.  
 Regulatory and Personality Resources of Psychological  
 Well-being and Academic Achievement of Elementary  
 School Students: Differential Psychological Aspect  
 Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
 pp. 32–47.

Анализ средних (табл. 1) указывает на то, что первый кластер составляют обучающиеся с самыми низкими значениями исследуемых параметров (условно низкая группа), во второй кластер вошли обучающиеся со средними показателями (средняя группа), и третий кластер представлен самыми высокими значениями (высокая группа).

Таблица 1

**Средние значения психологического благополучия, академической успеваемости и саморегуляции в выделенных кластерах**

Кластер	N	Общий уровень ПБ	Общий уровень СР	Успеваемость
Кластер 1	89	73.07	21.74	3.64
Кластер 2	175	92.48	29.71	3.87
Кластер 3	108	104.16	35.21	4.56

С помощью дисперсионного анализа (попарные сравнения с помощью критерия Bonferroni) группы сравнивались по личностным особенностям (факторы Большой Пятерки). Было установлено, что дети в выделенных группах значительно различаются по личностным особенностям (табл. 2).

Таблица 2

**Анализ значимых различий в выраженности личностных факторов (модель Большая пятерка) у учащихся разных кластеров**

Переменные	Кластер 1		Кластер 2		Кластер 3		Значимость
	M	SD	M	SD	M	SD	
Экстраверсия	24.81	5.25	28.24	4.31	30.04	3.18	.002
Дружелюбность	27.05	6.15	30.58	4.97	33.69	3.93	.000
Добросовестность	24.16	5.42	28.94	4.75	32.52	3.24	.000
Нейротизм	21.75	5.48	18.91	4.76	16.89	3.80	.002
Открытость опыту	24.24	4.98	29.25	4.36	33.48	3.66	.000

Можно заметить, что в «низкой» группе значимо выше показатели нейротизма, ниже – по всем остальным факторам. Согласно этим данным можно предположить, что учащиеся, входящие в данную группу, обладают специфическими личностными особенностями, которые в силу возрастных особенностей существенно влияют на благополучие и успеваемость. У детей данного возраста только начинают формироваться эффективные рефлексивные механизмы, посредством которых в дальнейшем сформируются паттерны поведения, нивелирующие влияние личностно-темпераментальных особенностей на деятельность, функциональные состояния, общее благополучие.

Следующая задача состояла в том, чтобы выявить значимые регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости обучающихся в выделенных группах. Для каждой группы были построены регрессионные модели, в которых зависимыми переменными выступали общий уровень ПБ и показатель академической успеваемости (табл. 3). В качестве независимых переменных были рассмотрены личностные факторы, а также регуляторные особенности (процессы и свойства).

Таблица 3

**Регуляторные и личностные предикторы психологического благополучия и академической успеваемости**

Кластер	R <sup>2</sup>	Скорр ект. R <sup>2</sup>	F	Значимые предикторы	β	Знач.
<b>Зависимая переменная – общий уровень ПБ</b>						
Кластер 1	.330	.221	3.033	Экстраверсия	.398	.002
Кластер 2	.310	.257	5.884	Нейротизм	-.301	.000
				Экстраверсия	.179	.042
Кластер 3	.382	.338	8.644	Открытость опыту	.223	.018
				Экстраверсия	.202	.025
				Оценивание результата	.187	.026
				Нейротизм	-.189	.028
<b>Зависимая переменная – показатель академической успеваемости</b>						
Кластер 1	.309	.197	2.755	Нейротизм	.452	.000
				Самостоятельность	.236	.035
				Планирование	.229	.036
Кластер 2	.075	.059	3.354	Планирование	.198	.011
Кластер 3	.091	.056	2.575	Планирование	.248	.014

Полученные результаты свидетельствуют о том, что на уровень психологического благополучия в «низкой» группе (кластер 1) значимо влияет фактор экстраверсии. То есть дети с более высокими значениями по данному фактору демонстрируют более высокие значения ПБ. В «средней» группе (кластер 2) помимо экстраверсии значимым предиктором ПБ выступает нейротизм (с отрицательным знаком). А в «высокой» группе число предикторов расширяется: к экстраверсии и нейротизму добавляются открытость опыту и регуляторно-личностный процесс оценивания результатов. Эти результаты свидетельствуют о значительном влиянии личностных факторов на проявления ПБ младших школьников. Несколько иная картина наблюдается при рассмотрении предикторов академической успеваемости. В «низкой» группе более высокую успеваемость демонстрируют обучающиеся, имеющие повышенный уровень нейротизма, самостоятельности и планирования. Во 2 и 3 группах регуляторный процесс планирования оказался значимым предиктором успеваемости, при этом ни один из личностных факторов не достиг уровня значимости.

### Обсуждение результатов

В настоящем исследовании изучены вопросы, связанные с пониманием взаимосвязи психологического благополучия, академической успеваемости и осознанной саморегуляции в младшем школьном возрасте с использованием дифференциального подхода. Применительно к проблемам обучения и развития детей это имеет важное значение, поскольку обозначает направления для практической работы. В контексте задач исследования были выявлены группы младших школьников в зависимости от уровня психологического благополучия, осознанной саморегуляции и академической успеваемости. Кластерный анализ позволил выявить три группы, значительно различающиеся выраженностью изучаемых параметров. Столь ясное деление на «высокую», «низкую» и «среднюю» группы может объясняться спецификой возраста: в младшем школьном возрасте, как правило, наблюдается линейная зависимость между ПБ, успеваемостью и саморегуляцией [24]. Можно предположить, что на следующих этапах школьного обучения дифференциация групп изменится и их станет больше. В частности, об этом свидетельствуют исследования о профилях саморегуляции учащихся, различных траекториях ПБ обучающихся, а также о специфике взаимосвязи ПБ и успеваемости в разном возрасте [8; 14; 25].

Становление системы осознанной саморегуляции учебной деятельности происходит на протяжении всего периода младшего школьного возраста. Происходит это очень медленно, постепенно и в большинстве случаев стихийно. В ходе работы с педагогами начальной школы отмечено, что развитие регуляторных умений в учебной деятельности как специальная педагогическая задача, как правило, не ставится, – они требуют от ребенка внимания, старательности, хорошей успеваемости, но при этом никак не формируя в опыте детей осознания тех действий, которые ведут к высокому учебному результату. Указанное противоречие приводит к тому, что регуляторные умения развиваются спонтанно, причем нередко процесс развития заменяется стереотипным приспособлением к условиям учебной деятельности. Подобная спонтанность отмечается в овладении всеми регуляторными компонентами (планирование, моделирование, программирование, контроль). Так, у части обучающихся («низкая» группа) в начальной школе происходит не столько развитие регуляторных умений (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов), сколько приспособление к стандартным условиям обучения со стандартными задачами и способами их решения, что обеспечивает автоматическое выделение в ходе работы усвоенных целей учебных действий. Причем на протяжении всего периода обучения в начальной школе эта проблема остается чрезвычайно острой, при переходе детей в среднюю школу при возрастании учебной нагрузки обучающиеся сталкиваются с серьезными затруднениями в усвоении школьной программы. Все это позволяет говорить о сензитивном периоде для формирования регуляторных навыков в третьем и четвертом классах.

Сравнительный анализ выделенных групп по личностным особенностям показал, что в «низкой» группе значимо выше показатели нейротизма, ниже – по всем остальным факторам Большой пятерки. Исследования о вкладе черт Большой пятерки в уровни психологического благополучия детей и подростков свидетельствуют о том, что нейротизм и экстраверсия выступают как наиболее значимые предикторы [20; 26; 28]. Остальные черты также могут вносить свой вклад, но он не так значителен. В свою очередь, в исследованиях показано, что влияние личностных факторов на благополучие детей может быть опосредовано некоторыми

психологическими особенностями, в частности саморегуляцией. Показано, что негативное влияние нейротизма на ПБ в значительной степени может быть скорректировано регуляторными способностями учащихся [13]. Исследователи настаивают, что практическая работа по развитию саморегуляции (в разных ее проявлениях) имеет огромный потенциал для улучшения удовлетворенности жизнью среди учащихся [27]. Этот тезис базируется в том числе на лонгитюдных исследованиях, согласно которым неоспорима прогностическая роль саморегуляции для успешности и благополучия детей [17; 23]. Так, негативное влияние нейротизма на ПБ в значительной степени может быть скорректировано регуляторными способностями учащихся. В исследованиях показано, что нейротизм отрицательно связан с саморегуляцией, а более высокие уровни осознанной саморегуляции могут компенсировать негативные проявления темперамента [7]. Результаты позволили выявить значимые регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников в выделенных группах. Показано, что значимыми факторами ПБ выступают прежде всего личностные факторы, а академической успеваемости – регуляторные. При этом дети со сниженными показателями ПБ и успеваемости могут характеризоваться специфическим комплексом личностных особенностей (в частности высоким нейротизмом).

### Заключение

Полученные результаты имеют существенное значение для практики образования. Ученые и практики все чаще говорят о том, что если учащиеся в дошкольном и младшем школьном возрасте демонстрируют дефициты в области саморегуляции, то в дальнейшем это обнаруживает себя в снижении успеваемости и удовлетворенности жизнью детей. Соответственно, спланированная работа по психологическому сопровождению детей в плане развития их саморегуляции представляется весьма эффективной как для профилактики школьной неуспешности, так и для поддержания психологического благополучия. Основываясь на результатах настоящего исследования, нами были предложены конкретные пути психолого-педагогической работы для выделенных групп учащихся. На основании полученных результатов и практического опыта были определены основные пути развития саморегуляции обучающихся как ресурса поддержания ПБ и улучшения успеваемости.

«Низкая» группа. Для обучающихся данной группы можно выделить следующие психолого-педагогические условия с учетом выявленных нами характеристик осознанной саморегуляции и личностных особенностей обучающихся: 1. Создание благоприятного психологического климата и эмоционального комфорта, создание ситуаций достижения успеха в учебной и внеучебной деятельности. 2. Применение на уроках технологий субъектно-ориентированной организации учебной деятельности обучающихся (опора на личный опыт ученика; обеспечение близкой и понятной цели деятельности; включение обучающихся в целеполагание, анализ и рефлекссию урока). 3. Организация внешних практических действий на специально созданной ориентировочной основе с постепенным их переходом во внутренний план: постановка цели деятельности, планирование последовательности действий, выполнение задания, оценка процесса и результатов деятельности, нахождение и исправление ошибок, словесный отчет о цели деятельности и этапах ее достижения. При необходимости оказание на каждом этапе стимулирующей помощи.

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И.  
Регуляторные и личностные ресурсы  
психологического благополучия и академической  
успеваемости младших школьников:  
дифференциально-психологический аспект  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 32–47.

Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Y.I.  
Regulatory and Personality Resources of Psychological  
Well-being and Academic Achievement of Elementary  
School Students: Differential Psychological Aspect  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 32–47.

«Средняя» группа. Для обучающихся данной группы, как и для обучающихся «низкой» группы, важным психолого-педагогическим условием является создание благоприятного психологического климата и ситуаций достижения успеха в учебной деятельности. При анализе результатов исследования при сравнении «средней» и «высокой» групп мы обнаружили, что у обучающихся «высокой» группы значимым предиктором психологического благополучия выступает регуляторный показатель оценки результатов. Это позволяет предположить, что для обучающихся «средней» группы важна стимулирующая помощь педагога, ориентированная на формирование именно такой регуляторной компетенции, как рефлексия учебной деятельности.

«Высокая» группа. Для обучающихся «высокой» группы также можно рекомендовать применение педагогических технологий субъектно-ориентированного типа, но, в отличие от рекомендаций для «низкой» группы, уже другого уровня. Школьников, умеющих выделять значимые условия при решении учебных задач, умеющих правильно оценить полученный результат, обладающих устойчивой регуляцией, можно включать в проектную деятельность, которая обладает большими возможностями для саморазвития детей и позволяет индивидуализировать образовательный маршрут ребенка. Проектная деятельность предполагает решение практической задачи, цели и содержание которой определяются обучающимся уже самостоятельно.

Таким образом, полученные результаты позволили описать дифференциальные аспекты взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников. Выделенные регуляторные и личностные предикторы успеваемости и психологического благополучия обучающихся позволяют более ясно понимать картину взаимосвязи важнейших индикаторов качества обучения. А дифференциальный контекст обозначает основные направления практической работы с обучающимися в направлении развития саморегуляции, улучшения успеваемости и повышения психологического благополучия.

### **Литература**

1. Зинченко Т.О., Грушина И.А. Представления о счастье у младших школьников // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2015. № 1. С. 263–266.
2. Канонир Т.Н. Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Том 16. № 2. С. 378–390. DOI:10.17323/1813-8918-2019-2-378-390
3. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая пятерка – детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Том 8. № 4. С. 6–12.
4. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 5–21. DOI:10.17759/pse.2019240401
5. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И.  
Регуляторные и личностные ресурсы  
психологического благополучия и академической  
успеваемости младших школьников:  
дифференциально-психологический аспект  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 32–47.

Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Y.I.  
Regulatory and Personality Resources of Psychological  
Well-being and Academic Achievement of Elementary  
School Students: Differential Psychological Aspect  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 32–47.

6. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Создание русскоязычной версии опросника проявлений психологического благополучия (ППБП) для учащихся подросткового возраста // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 103–109.
7. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма: новый взгляд // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 59–73.
8. Моросанова В.И., Потанина А.М., Цыганов И.Ю. Личностные особенности и академическая успеваемость у школьников с различными профилями осознанной саморегуляции учебной деятельности // Педагогика. 2020. Том 84. № 9. С. 29–44.
9. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция учебной деятельности как ресурс субъективного благополучия школьников при изменении условий обучения // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 62–74.
10. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению как ресурсы академической успешности // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 64–75.
11. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 26–34. DOI:10.17759/chp.2020160403
12. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников // Экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 3. С. 164–175. DOI:10.17759/exppsy.2019120313
13. Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция как медиатор взаимосвязи личностных диспозиций и психологического благополучия младших школьников / Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова, Л.Н. Макушина // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Международной научной конференции: в 2 томах, Кострома, 26–28 сентября 2019 года. Кострома: Костромской государственный университет, 2019. С. 262–266.
14. Bückner S., Nuraydin B.A., Simonsmeier M., Schneider M., Luhmann M. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis // Journal of Research in Personality. 2018. Vol. 74. P. 83–94. DOI:10.1016/j.jrp.2018.02.007
15. Converse P.D., Beverage M.S., Vaghef K., Moore L.S. Self-control over time: Implications for work, relationship, and well-being outcomes // Journal of Research in Personality. 2018. Vol. 73. P. 82–92. DOI:10.1016/j.jrp.2017.11.002
16. Gestsdottir S., Geldhof G.J., Lerner J.V. & Lerner R.M. What drives positive youth development? Assessing intentional self-regulation as a central adolescent asset // International Journal of Developmental Science. 2017. Vol. 11(3-4). P. 69–79. DOI:10.3233/DEV-160207
17. Howard S.J., Williams K.E. Early self-regulation, early self-regulatory change, and their longitudinal relations to adolescents' academic, health, and mental well-being outcomes // Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics. 2018. Vol. 39(6). P. 489–496. DOI:10.1097/DBP.0000000000000578
18. Itendo-Milewska A., Nawrocka J., Szorc K., Makarowski R., Jasiński M. Self-Control and Self-Regulation as Determinants of the Quality of Pupils Functioning In the School Environment // Social Science and Humanities Journal. 2018. P. 395–412.

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И.  
Регуляторные и личностные ресурсы  
психологического благополучия и академической  
успеваемости младших школьников:  
дифференциально-психологический аспект  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 32–47.

Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Y.I.  
Regulatory and Personality Resources of Psychological  
Well-being and Academic Achievement of Elementary  
School Students: Differential Psychological Aspect  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 32–47.

19. Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V. Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study // *Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 10(3). P. 67. DOI:10.3390/bs10030067
20. Leto I.V., Petrenko E.N., Slobodskaya H.R. Life satisfaction in Russian primary schoolchildren: links with personality and family environment // *Journal of Happiness Studies*. 2019. Vol. 20(6). P. 1893–1912. DOI:10.1007/s10902-018-0036-6
21. Lv B., Zhou H., Guo X., Liu C., Liu Z. & Luo L. The relationship between academic achievement and emotional well-being of elementary school children in China: The moderating role of parent-school communication. *Frontiers in Psychology*. 2016. 7. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00948
22. Massé R., Poulin C., Dassa C., Lambert J., Bélair S., Battaglini A. The Structure of Mental Health: Higher-Order Confirmatory Factor Analyses of Psychological Distress and Well-Being Measures // *Social Indicators Research*. 1998. Vol. 45(1–3). P. 475–504.
23. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. The Dynamics of the Interrelationships between Conscious Self-regulation, Psychological Well-being and School-related Subjective Well-being in Adolescents: A Three-year Cross-lagged Panel Study // *Psychology in Russia. State of the Art*. 2021. Vol. 14(3). P. 34–49. DOI:10.11621/pir.2021.0303
24. Ng Z.J., Huebner S.E., Hills K.J. Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association // *Journal of school psychology*. 2015. Vol. 53(6). P. 479–491. DOI:10.1016/j.jsp.2015.09.004
25. Salmela-Aro K., Tynkkynen L. Trajectories of life satisfaction across the transition to post-compulsory education: Do adolescents follow different pathways? // *Journal of youth and adolescence*. 2010. Vol. 39(8). P. 870–881. DOI:10.1007/s10964-009-9464-2
26. Suldo S.M., Shaffer E.J. Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth // *School Psychology Review*. 2008. Vol. 37(1). P. 52–68. DOI:10.1080/02796015.2008.12087908
27. van Genugten L., Dusseldorp E., Massey E.K., van Empelen P. Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis // *Health psychology review*. 2017. Vol. 11(1). P. 53–71. DOI:10.1080/17437199.2016.1252934
28. Weber M., Huebner E.S. Early adolescents' personality and life satisfaction: A closer look at global vs. domain-specific satisfaction // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 83. P. 31–36. DOI:10.1016/j.paid.2015.03.042
29. Yang Q., Tian L., Huebner E.S., Zhu X. Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model // *School Psychology*. 2019. Vol. 34(3). P. 328–340. DOI:10.1037/spq0000292

## References

1. Zinchenko T.O., Grushina I.A. Predstavleniya o schast'e u mladshikh shkol'nikov [Junior schoolchildren's concept of happiness]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta], 2015, no. 1, pp. 263–266. (In Russ.).
2. Kanonir T.N. Sub"ektivnoe blagopoluchie v shkole i otnosheniya s odnoklassnikami u uchashchikhsya nachal'noi shkoly s raznym urovnem uchebnykh dostizhenii [Subjective Well-Being

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И.  
Регуляторные и личностные ресурсы  
психологического благополучия и академической  
успеваемости младших школьников:  
дифференциально-психологический аспект  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 32–47.

Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Y.I.  
Regulatory and Personality Resources of Psychological  
Well-being and Academic Achievement of Elementary  
School Students: Differential Psychological Aspect  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 32–47.

of Primary School Students with Different Achievement Levels]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki], 2019. Vol. 16, no. 2, pp. 378–390. (In Russ.). DOI:10.17323/1813-8918-2019-2-378-390

3. Malykh C.B., Tikhomirova T.N., Vasin G.M. Adaptatsiya russkoyazychnoi versii oprosnika «Bol'shaya pyaterka – detskii variant» [Adaptation of the Russian version of the -language "Big Five questionnaire – children (BFQ-C)]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and Experimental Psychology], 2015. Vol. 8, no. 4, pp. 6–12. (In Russ.)

4. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya i lichnostno-motivatsionnye osobennosti mladshikh podrostkov s razlichnoi dinamikoi psikhologicheskogo blagopoluchiya [Personality and Motivational Features and Conscious Self-Regulation in Early Adolescents with Different Dynamics of Psychological Well-Being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 5–21. DOI:10.17759/pse.2019240401. (In Russ.).

5. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika samoregulyatsii cheloveka [Diagnostics of self-regulation of human]. Moscow: Kogito-Tsent, 2015, 304 p. (In Russ.).

6. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Sozдание russkoyazychnoi versii oprosnika proyavlenii psikhologicheskogo blagopoluchiya (PPBP) dlya uchashchikhsya podrostkovogo vozrasta [A Russian-language version of the questionnaire on manifestations of psychological well-being (MPWB) in adolescents]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy psikhologii], 2018, no. 4, pp. 103–109. (In Russ.).

7. Morosanova V.I., Konoz E.M. Regulyatornye aspekty ekstraversii i neirotizma: novyi vzglyad [Regulatory aspects of extraversion and neurotism: a new approach]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy psikhologii], 2001, no. 2, pp. 59–73. (In Russ.).

8. Morosanova V.I., Potanina A.M., Tsyganov I.Yu. Lichnostnye osobennosti i akademicheskaya uspevaemost' u shkol'nikov s razlichnymi profilyami osoznannoi samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti [Personal characteristics and academic performance of students with different profiles of conscious self-regulation of educational activities]. *Pedagogika* [Pedagogika], 2020. Vol. 84, no. 9, pp. 29–44. (In Russ.).

9. Morosanova V.I., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya uchebnoi deyatel'nosti kak resurs sub'ektivnogo blagopoluchiya shkol'nikov pri izmenenii uslovii obucheniya [Conscious self-regulation of learning activity as a resource of student's subjective well-being under changing learning conditions]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy psikhologii], 2019, no. 3, pp. 62–74. (In Russ.).

10. Morosanova V.I., Fomina T.G., Tsyganov I.Yu. Osoznannaya samoregulyatsiya i otnoshenie k ucheniyu kak resursy akademicheskoi uspevnosti [Conscious self-regulation and attitude to learning as resources of academic success]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy psikhologii], 2017, no. 4, pp. 64–75. (In Russ.).

11. Polivanova K.N. Novyi obrazovatel'nyi diskurs: blagopoluchie shkol'nikov [New Educational Discourse: The Well-Being of Schoolchildren. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya]. *Cultural-Historical Psychology = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 26–34. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2020160403

12. Fomina T.G., Morosanova V.I. Osobennosti vzaimosvyazi osoznannoi samoregulyatsii, sub'ektivnogo blagopoluchiya i akademicheskoi uspevaemosti u mladshikh shkol'nikov [Specifics of relationship between conscious self-regulation, subjective well-being, and academic achievement of

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И.  
Регуляторные и личностные ресурсы  
психологического благополучия и академической  
успеваемости младших школьников:  
дифференциально-психологический аспект  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 32–47.

Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Y.I.  
Regulatory and Personality Resources of Psychological  
Well-being and Academic Achievement of Elementary  
School Students: Differential Psychological Aspect  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 32–47.

primary schoolchildren]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2019. Vol. 12, no. 3, pp. 164–175. DOI:10.17759/exppsy.2019120313. (In Russ.).

13. Fomina T.G., Morosanova V.I., Makushina L.N. Osoznannaya samoregulyatsiya kak mediator vzaimosvyazi lichnostnykh dispozitsii i psikhologicheskogo blagopoluchiya mladshikh shkol'nikov [Conscious self-regulation as a mediator of the relationship between personal characteristics and psychological well-being of elementary schoolchildren]. [*Proceedings of the Second International Scientific and Practical Conference «Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchie»*] (Kostroma, 26–28 sent. 2019 g.). Kostroma: Izd-vo Kostrom. gos. un-ta, 2019. Vol. 1, pp. 262–266. (In Russ.).

14. Bucker S., Nuraydin B.A., Simonsmeier M., Schneider M., Luhmann M. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 2018. Vol. 74, pp. 83–94. DOI:10.1016/j.jrp.2018.02.007

15. Converse P.D., Beverage M.S., Vaghef K., Moore L.S. Self-control over time: Implications for work, relationship, and well-being outcomes. *Journal of Research in Personality*, 2018. Vol. 73, pp. 82–92. DOI:10.1016/j.jrp.2017.11.002

16. Gestsdottir S., Geldhof, G.J., Lerner, J.V., & Lerner, R.M. What drives positive youth development? Assessing intentional self-regulation as a central adolescent asset. *International Journal of Developmental Science*, 2017. Vol. 11 (3–4), pp. 69–79. DOI:10.3233/DEV-160207

17. Howard S.J., Williams K.E. Early self-regulation, early self-regulatory change, and their longitudinal relations to adolescents' academic, health, and mental well-being outcomes. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 2018. Vol. 39 (6), pp. 489–496. DOI:10.1097/DBP.0000000000000578

18. Itendo-Milewska A., Nawrocka J., Szorc K., Makarowski R., Jasiński, M. Self-Control and Self-Regulation as Determinants of the Quality of Pupils Functioning In the School Environment. *Social Science and Humanities Journal*, 2018, pp. 395–412.

19. Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V. Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 10 (3), pp. 67. DOI:10.3390/bs10030067

20. Leto I.V., Petrenko E.N., Slobodskaya H.R. Life satisfaction in Russian primary schoolchildren: links with personality and family environment. *Journal of Happiness Studies*, 2019. Vol. 20 (6), pp. 1893–1912. DOI:10.1007/s10902-018-0036-6

21. Lv B., Zhou H., Guo X., Liu C., Liu Z., & Luo L. The relationship between academic achievement and emotional well-being of elementary school children in China: The moderating role of parent-school communication. *Frontiers in Psychology*, 2016, 7. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00948

22. Massé R., Poulin C., Dassa C., Lambert J., Bélair S., Battaglini A. The Structure of Mental Health: Higher-Order Confirmatory Factor Analyses of Psychological Distress and Well-Being Measures. *Social Indicators Research*, 1998. Vol. 45 (1–3), pp. 475–504.

23. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. The Dynamics of the Interrelationships between Conscious Self-regulation, Psychological Well-being and School-related Subjective Well-being in Adolescents: A Three-year Cross-lagged Panel Study. *Psychology in Russia. State of the Art.*, 2021. Vol. 14 (3), pp. 34–49. DOI:10.11621/pir.2021.0303

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И.  
Регуляторные и личностные ресурсы  
психологического благополучия и академической  
успеваемости младших школьников:  
дифференциально-психологический аспект  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 32–47.

Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Y.I.  
Regulatory and Personality Resources of Psychological  
Well-being and Academic Achievement of Elementary  
School Students: Differential Psychological Aspect  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 32–47.

24. Ng Z. J., Huebner S. E., Hills K. J. Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association. *Journal of school psychology*, 2015. Vol. 53 (6), pp. 479–491. DOI:10.1016/j.jsp.2015.09.004
25. Salmela-Aro K., Tynkkynen L. Trajectories of life satisfaction across the transition to post-compulsory education: Do adolescents follow different pathways? *Journal of youth and adolescence*, 2010. Vol. 39 (8), pp. 870–881. DOI:10.1007/s10964-009-9464-2
26. Suldo S.M., Shaffer E.J. Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 2008. Vol. 37 (1), pp. 52–68. DOI:10.1080/02796015.2008.12087908
27. van Genugten L., Dusseldorp E., Massey E.K., van Empelen, P. Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis. *Health psychology review*, 2017. Vol. 11 (1), pp. 53–71. DOI:10.1080/17437199.2016.1252934
28. Weber M., Huebner E.S. Early adolescents' personality and life satisfaction: A closer look at global vs. domain-specific satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 2015. Vol. 83, pp. 31–36. DOI:10.1016/j.paid.2015.03.042
29. Yang Q., Tian L., Huebner E.S., Zhu X. Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology*, 2019. Vol. 34 (3), pp. 328–340. DOI:10.1037/spq0000292

### **Информация об авторах**

Фомина Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-5097-4733, e-mail: tanafomina@mail.ru

Филиппова Елена Валерьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: profptest@gmail.com

Жемерикина Юлия Игоревна, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9106-6803>, e-mail: zhemerikinaya@gmail.com

### **Information about the authors**

Tatiana G. Fomina, PhD in Psychology, Leading Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

Elena V. Filippova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: profptest@gmail.com

Yulia I. Zhemerikina, PhD in Psychology, Researcher, Department of Psychology of Self-regulation,

*Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И.*  
Регуляторные и личностные ресурсы  
психологического благополучия и академической  
успеваемости младших школьников:  
дифференциально-психологический аспект  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 32–47.

*Fomina T.G., Filippova E.V., Zhemerikina Y.I.*  
Regulatory and Personality Resources of Psychological  
Well-being and Academic Achievement of Elementary  
School Students: Differential Psychological Aspect  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 32–47.

Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAE), Moscow, Russia, ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0001-9106-6803>, e-mail: zhemerikinaya@gmail.com

Получена 04.05.2022  
Принята в печать 20.06.2022

Received 04.05.2022  
Accepted 20.06.2022

## Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса

*Мерзлякова Д.Р.*

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (ФГБОУ ВО «УдГУ»), г. Ижевск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4825-3181>, e-mail: [dinamerzlyakova26@gmail.com](mailto:dinamerzlyakova26@gmail.com)

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей психологического здоровья и профессионального выгорания педагогов-предметников образовательных организаций, имеющих разные квалификационные категории. Рассмотрена специфика возникновения профессионального «выгорания» в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. В исследовании приняли участие респонденты в возрасте от 24 до 63 лет, из которых 74% были женского пола – 232 человека (N=232), из них 110 человек с высоким уровнем профессионального мастерства (N=110) и 122 педагога с низким уровнем профессионального мастерства (N=122). Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы использовались эмпирические методы: анкета «Оценка удовлетворенности работой» В.А. Розановой; опросник профессионального «выгорания» МВІ К. Маслач и С. Джексон, адаптированный Н.Е. Водопьяновой; методика диагностики психологического здоровья А.В. Козлова, включающая в себя шкалы: «Стратегический вектор», «Я-вектор», «Интеллектуальный вектор», «Гуманистический вектор», «Творческий вектор», «Семейный вектор», «Просоциальный вектор», «Духовный вектор». Выявлено, что педагоги-предметники с высоким уровнем профессионального мастерства более подвержены синдрому профессионального выгорания, что проявляется в форме циничных установок к предмету своего труда ( $\bar{x}=8,85$ ). Педагогам с низким уровнем профессионального мастерства более свойственно снижение профессиональной мотивации ( $\bar{x}=30,66$ ). При этом педагоги-предметники с высоким уровнем профессионального мастерства более интеллектуально развиты, склонны к творчеству и гуманизму по сравнению с педагогами низкого профессионального мастерства (склонность к творчеству ( $\bar{x}=6,35$ ), уровень интеллекта ( $\bar{x}=8,11$ ), склонность к гуманизму ( $\bar{x}=5,16$ )).

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, профессиональное выгорание, удовлетворенность работой, цифровые образовательные технологии.

Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process. Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63.

**Для цитаты:** Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63. DOI:10.17759/psyedu.2022140204

## Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process

***Dina R. Merzlyakova***

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4825-3181>, e-mail: [dinamerzlyakova26@gmail.com](mailto:dinamerzlyakova26@gmail.com)

The article presents the results of an empirical study of the characteristics of psychological health and professional burnout of subject teachers of educational organizations with different qualification categories. The specific of the occurrence of professional “burnout” in the context of digital transformation of the educational process is considered. The study involved respondents aged 24 to 63 years, of which 74% were female – 232 people (N=232), of which 110 people of high professional skill (N=110) and 122 teachers of low professional skill (N=110). To achieve this goal and test the hypothesis, empirical methods were used: the questionnaire “Assessment of job satisfaction” by V.A. Rozanova; the MBI professional burnout questionnaire by K. Maslach and S. Jackson, adapted by N.Ye. Vodopyanova; methodology for diagnosing psychological health by A.V. Kozlov, which includes the following scales: “Strategic vector”, “I-vector”, “Intellectual vector”, “Humanistic vector”, “Creative vector”, “Family vector”, “Prosocial vector”, “Spiritual vector”. It was revealed that subject teachers of high professional skill are more susceptible to the syndrome of professional “burnout”, which manifests itself in the form of cynical attitudes towards the subject of their work and decrease in professional motivation. At the same time, they are more intellectually developed, inclined to creativity and humanism in comparison with teachers of low professional skill.

**Keywords:** psychological health, professional burnout, job satisfaction, digital educational technologies.

**For citation:** Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63. DOI:10.17759/psyedu.2022140204 (In Russ.).

### Введение

Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process. Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63.

Современное инновационное общество живет в эпоху технологического уклада, который связан с большими переменами. Происходит смена технологической парадигмы, когда потенциал природных ресурсов и дешевизна труда перестают быть основой экономического развития [15].

О необходимости внедрения технологий, оптимизирующих отношения человека и природы, на 708-й сессии Генеральной ассамблеи ООН сказал Президент России В.В. Путин: «Речь должна идти о внедрении принципиально новых природоподобных технологий, которые не наносят урон окружающему миру, а существуют с ним в полной гармонии и позволяют восстановить нарушенный человеком баланс между биосферой и техносферой. И это действительно вызов планетарного масштаба».

Это означает, в том числе, и то, что меняется логика, в которой организованы образовательные процессы. Если раньше эти процессы строились вокруг востребованных компетенций, которые нужны индустриальному миру, то в новом мире, где доминирует экономика уникальности, нам нужно учиться быть гибкими, адаптивными, входить в разные рабочие контексты и уметь быть устойчивыми к тому стрессу, который возникает из-за того, что мир постоянно меняется. Более того, важно быть открытыми к изменениям и готовыми постоянно творить, создавать новое [2].

Основное внимание должно быть сосредоточено на развитии у обучающихся самостоятельности, способности двигаться в этом сложном мире, опираясь на себя, на свою способность к самоанализу, саморазвитию, выстраивать свою траекторию развития. Для этого необходимо, чтобы каждый обучающийся научился ответственности за свое развитие, научился проявлять свои лидерские качества. Это и есть основа новой образовательной модели, от которой, собственно, начинает разворачиваться все остальное, то есть способность человека применять все разнообразие своего образовательного опыта.

Соответственно, возрастает степень требований к современному педагогу, его готовности и способности осваивать новые современные цифровые технологии обучения. Помимо этого, педагог должен готовить обучающегося к новым социальным условиям, опыта проживания в которых нет у самого педагога. При этом следует отметить большое количество профессиональных стрессогенных факторов педагогической деятельности. К ним можно отнести: психическую перегрузку, высокую ответственность за результаты своего труда, конфликты, поведение «трудных» обучающихся и др. Рассмотрим влияние использования цифровых образовательных технологий на психологическое здоровье педагогов [5; 22; 23; 24].

Цифровизация образования предполагает необходимость непрерывного повышения квалификации и развития профессиональной компетентности, что приводит к усилению интеллектуального и эмоционального напряжения, повышению уровня тревожности (личностной и ситуативной); развитию синдрома хронической усталости и эмоционального выгорания (снижение рабочей продуктивности и самооценки своей компетентности, возникновение равнодушного и даже негативного отношения к обучающимся, приводящего к редукции профессиональных обязанностей и чувству опустошенности, истощенности своих эмоциональных ресурсов) [24]. Все это усиливается проявлением косности и

Merzlyakova D.R. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process. Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63.

стереотипности в трудовой деятельности, возникающими за продолжительный период работы в образовательном учреждении. И как следствие, к окончанию учебного года многие педагоги испытывают психологический дискомфорт, хроническое утомление и переутомление, опустошенность, раздражительность, чувство нереализованных возможностей, социально-профессиональное одиночество и т.п. Это типичные признаки изменения профессионального здоровья личности. Преподаватели хронически перегружены, со значительным риском заболевания; как правило, они не обладают возможностями восстановить затраченные силы и, следовательно, не в состоянии адаптироваться к усиливающемуся разнообразию потребностей обучающихся [24].

Таблица 1

**Влияние использования педагогами цифровых технологий в работе на их психологическое здоровье [5; 22; 23; 24]**

<b>Негативное влияние на психологическое здоровье</b>	<b>Позитивное влияние на психологическое здоровье</b>
1. Многие педагоги не готовы к такому формату обучения и им тяжело даются такие новации, это может привести к профессиональному выгоранию, проблемам с психикой из-за непонимания данного формата обучения и неготовности его принимать	1. Доступ к разнообразной информации, что помогает педагогу быстрее подготовиться к уроку, что значительно уменьшает время его работы
2. Большое количество заполнения электронных журналов, постоянный мониторинг администрации, родителей, что приводит к неврозам	2. Помощь в проведении уроков при использовании компьютерных коммуникаций, что помогает педагогу не тратить силы на выдачу материала
3. Отсутствие соответствующих условий организации внедрения и использования цифровых технологий	3. Независимость места положения и времени, что также помогает педагогу не ограничивать себя в образовательных потребностях
4. Большое количество обрабатываемой информации и сложность ее анализа	4. Эффективная реализация обратной связи
5. Выход из старого формата обучения и освоение нового формата, разработка новых материалов для обучения	

Особенность труда педагога заключается в том, что его психологическое состояние отражается как на обучающихся, так и на их родителях [3; 4; 6; 12; 14].

Успешное выполнение педагогами своей профессиональной деятельности возможно только при высоком уровне физического и психологического здоровья. Психологическое здоровье педагога – необходимое условие его высокой работоспособности, активности, креативности.

Следовательно, изучение психологических факторов, влияющих на психологическое здоровье педагога, становится одной из актуальных задач в современном образовательном пространстве.

Рассмотрим более подробно понятие психологического здоровья. Психологическое здоровье является одним из составляющих общего здоровья человека. Психологическое здоровье позволяет ему полноценно функционировать в социуме, что определяет неразделимость телесного и психического в человеке. В настоящее время широкое признание получило представление о здоровье как о системном качестве человека.

Ряд авторов (С. Гроф, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.) рассматривали человека как единое целое, как систему и считали, что здоровье предполагает определенный уровень интегрированности личности. Данное определение здоровья очень созвучно с понятием психологического здоровья человека [1; 6; 8].

По мнению И.В. Дубровиной, психологическое здоровье – динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих:

а) гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом;

б) возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности [9].

И.В. Дубровина с рядом других авторов (Л.С. Колмогорова, Л.М. Митина) рассматривают понятие «психологическое здоровье» как цель и критерий успешности личностного развития человека [20]. В ее работах подчеркивается, что психологическое здоровье зарождается и укрепляется, прежде всего, в недрах таких социальных институтов, как семья, детский сад, школа, вуз и пр., и является результатом обучения, развития и воспитания на каждом этапе онтогенеза [20].

Психологическое здоровье педагога характеризует личность в целом, представляя как совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, успешной самореализации, социальной адаптации [20].

К критериям (показателям) психологического здоровья педагога относятся: хорошо развитая рефлексия, стрессоустойчивость, умение находить собственные ресурсы в трудной ситуации, полнота эмоциональных и поведенческих проявлений личности, опора на собственную внутреннюю сущность, самовосприятие и умение справляться со своими эмоциональными трудностями без ущерба для окружающих, «самообъективность» как четкое представление о своих сильных и слабых сторонах, наличие системы ценностей, содержащих главную цель и придающих смысл всему, что делает человек [1; 6; 8; 24; 27].

Необходимость сохранения и укрепления здоровья обучающихся подтверждается и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». В статье 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников» указывается, что педагогические работники обязаны: «4) развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни...» [26].

Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process. Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63.

Согласно ФГОС основного общего образования (приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020)) психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы основного общего образования должны обеспечивать формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общественности [25]. Так как одним из современных ориентиров образования является создание условий для полноценного развития участников образовательных отношений, соответственно, уровень психологического здоровья данных субъектов будет показателем эффективности системы образования.

Теоретическо-методологическую основу исследования составили: концепция психологического здоровья О.В. Хухлаевой [27], концепция профессионального выгорания К. Маслач [30], теория педагогической деятельности и личности педагога Л.М. Митиной [16; 17].

Цель исследования – выявление особенностей психологического здоровья и характеристик личностного развития педагогов-предметников с разным уровнем профессионального мастерства.

Гипотеза исследования состоит в том, что педагоги с высоким уровнем профессионального мастерства обладают более высокими показателями психологического здоровья. Но при этом педагоги с высоким уровнем профессионального мастерства чаще оказываются в профессиональных ситуациях, связанных с высокой ответственностью за результаты труда, что приводит к эмоциональному напряжению и может привести к появлению симптомов профессионального выгорания.

### **Методы и методики исследования**

В работе использовались следующие методы исследования: теоретические – анализ источников и сравнительный анализ теоретико-методологических оснований по проблеме исследования в психологической науке, проектирование результатов и процесса их достижения на различных этапах исследования, психологический анализ содержания основных нормативно-правовых документов в области образования; эмпирические – опросно-диагностические (анкетирование, опросы, беседы), экспертная оценка, тестирование. В диагностических целях использовались следующие методики исследования.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы использовались эмпирические методы: анкета «Оценка удовлетворенности работой» В.А. Розановой; опросник профессионального выгорания МВІ К. Маслач и С. Джексона, адаптированный Н.Е. Водопьяновой [7]; методика диагностики психологического здоровья А.В. Козлова, включающая в себя шкалы: «Стратегический вектор», «Я-вектор», «Интеллектуальный вектор», «Гуманистический вектор», «Творческий вектор», «Семейный вектор», «Просоциальный вектор», «Духовный вектор» [9].

Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи пакета статистических программ «SPSS 22.0» с учетом нормальности распределения выборки. Был использован критерий Стьюдента для независимых выборок.

Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process. Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе был определен диагностический инструментарий и выбраны респонденты. Выборку исследования составили 232 педагога-предметника общеобразовательных школ, экспериментальную группу – 110 педагогов с высоким уровнем профессионального мастерства (ВПМ), имеющих высшую и первую квалификационные категории, в группу сравнения вошли 122 педагога, не имеющих квалификационных категорий, т.е. с низким уровнем профессионального мастерства (НПМ). Для подтверждения критерия деления педагогов на группы ВПМ и НПМ нами была проведена экспертная оценка профессиональных достижений педагогов, результаты обучающихся и публикаций в рецензируемых журналах. Экспертную оценку проводили завучи образовательных организаций и привлеченные преподаватели вузов. Результаты деления педагогов на группы с ВПМ и НПМ были подтверждены экспертной оценкой. На втором этапе был проведен количественный и качественный анализ результатов с выявлением статистической значимости, осуществлена разработка рекомендаций для сохранения и укрепления психологического здоровья педагогов. Исследование проводилось в период с 2014 по 2020 гг. включительно в Удмуртской Республике и захватило этап широкого использования дистанционного использования в период пандемии.

## Результаты

Рассмотрим полученные результаты.

Таблица 2

### Статистически различающиеся показатели педагогов-предметников с высоким и низким уровнем профессионального мастерства (N=354)

Показатели	Средние значения показателей учителей $\bar{x}$		t-критерий Стьюдента	Уровень значимости p
	ВПМ	НПМ		
Удовлетворенность работой	33.1	45.1	1.44	0.05
Деперсонализация	8.85	8.49	4.96	0.02
Редукция персональных достижений	30.66	36.2	22.49	0.001
Творческий вектор	6.35	5.66	10.855	0.001
Интеллектуальный вектор	8.11	6.36	13.48	0.001
Семейный вектор	6.1	6.2	7.24	0.008
Гуманистический вектор	5.16	4.99	35.89	0.0001

*Примечания.* ВПМ – высокое профессиональное мастерство; НПМ – низкое профессиональное мастерство.

Шкала «удовлетворенности работой» является «обратной». Высокие значения показателя

Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process. Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63.

свидетельствуют о низкой удовлетворенности работой, а низкие показатели – о высокой удовлетворенности работой. Шкала «редукция персональных достижений» является «обратной». Высокие значения показателя свидетельствуют о низком уровне редукции персональных достижений, а низкие показатели – о высоком уровне редукции персональных достижений.

Как видно из табл. 2, были выявлены статистически значимые различия диагностики педагогов с высоким и низким профессиональным мастерством. К ним относятся: уровень удовлетворенности работой, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, творческий, интеллектуальный, семейный и гуманистический векторы. Деперсонализация, редукция профессиональных достижений – это проявления профессионального выгорания, связанные с циничным отношением к субъекту своего труда и снижением мотивации. Творческий, интеллектуальный, семейный и гуманистический векторы являются признаками психологического здоровья человека.

### **Обсуждение полученных результатов**

Анкетирование педагогов относительно их удовлетворенности работой позволило найти значимое различие между учителями с ВПМ и НПМ. Педагоги с более высоким профессиональным уровнем более удовлетворены работой: средние значения удовлетворенности работой у педагогов с ВПМ ( $\bar{x}=33,1$ ), худшие – в группе педагогов с НПМ ( $\bar{x}=45,1$ ) ( $t=1,444$ ;  $p\leq 0,05$ ) (шкала «удовлетворенности работой» является «обратной»; высокие значения показателя свидетельствуют о низкой удовлетворенности работой, а низкие показатели – о высокой удовлетворенности работой).

Показатели удовлетворенности трудом педагогов с ВПМ близки к средним значениям, а результаты анкетирования педагогов с НПМ близки к высоким значениям, т.е. они не удовлетворены условиями своего труда. Следовательно, необходимо выявлять причины низкой удовлетворенности трудом педагогов с НПМ. К ним можно отнести личностные особенности педагогов, мешающие им эффективно трудиться, низкий профессиональный уровень (слабое знание методики преподавания, недостаточные знания в предметной области). Также на удовлетворенность трудом влияют стрессогенные факторы образовательной организации. Среди факторов профессиональной деятельности, влияющих на психологическое здоровье педагогов, следует отметить:

1. Ежедневную психическую перегрузку.
2. Заполнение большого количества документации, число которой возросло в результате цифровой трансформации образовательного процесса.
3. Проблемы со здоровьем, связанные с длительной работой за компьютером.
4. Сложности с подготовкой и проведением дистанционных занятий.
5. Высокую ответственность за обучающихся.
6. Дисбаланс между интеллектуальными, энергетическими затратами и реальным моральным и материальным вознаграждением.
7. Вертикальные и горизонтальные конфликты в образовательной организации.
8. Ролевой конфликт женщин-педагогов с высокой загруженностью работой по дому и дефицитом времени для семьи и детей [1; 7; 8; 14].

Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process. Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63.

В качестве факторов, влияющих на психологическое здоровье педагогов, большинство исследователей указывают на профессионально обусловленные деструкции личности; возникновение в структуре характера негативных черт вследствие часто повторяющихся отрицательно окрашенных эмоциональных состояний; высокую ситуативную напряженность; формирование симптомов функционального выгорания; низкую стрессоустойчивость; фрустрацию [1; 7; 8; 14].

Для оценки профессионального выгорания педагогов-предметников была использована методика МВИ. Обработка средних значений показателей выгорания показала более высокий уровень цинизма, более формальное отношение к своим профессиональным обязанностям у педагогов с ВПМ ( $\bar{x}=8,85$ ) по сравнению с педагогами с НПМ ( $\bar{x}=8,49$ ) ( $t=4,96$ ;  $p\leq 0,05$ ). Результаты исследования профессионального выгорания данных педагогов выявили средний уровень деперсонализации испытуемых, но у учителей с ВПМ обнаруживается более высокий уровень профессионального цинизма. Проявление данного симптома предполагает формирование особых, деструктивных взаимоотношений с окружающими людьми. На поведенческом уровне «деперсонализация» проявляется в высокомерном поведении, использовании профессионального сленга, юмора, ярлыков.

По показателю «редукция профессиональных достижений» у педагогов с ВПМ и НПМ были выявлены средние значения, но у педагогов с НПМ более высокая степень неудовлетворенности собой как личностью и профессионалом ( $\bar{x}=30,66$ ). Этот симптом проявляется в тенденции к негативной оценке своей компетентности и продуктивности, как следствие, происходит снижение профессиональной мотивации, нарастание негативизма в отношении служебных обязанностей, проявляется тенденция к снятию с себя ответственности, к изоляции от окружающих, отстраненности и неучастию, избеганию работы. У педагогов с ВПМ более позитивное отношение к своим профессиональным успехам и более высокая мотивация к труду ( $\bar{x}=36,2$ ) ( $t=22,49$ ;  $p\leq 0,05$ ).

Возможно, данные проявления у педагогов с НПМ связаны с тем, что они не способны в силу своей квалификации правильно и грамотно разрешать профессиональные ситуации и чаще оказываются в стрессовых ситуациях. Эти педагоги чаще вынуждены разрешать трудные профессиональные ситуации, сопровождающиеся негативными эмоциями. Данные негативные эмоции, вызванные профессиональными задачами, могут привести к снижению мотивации и переживанию своей неуспешности.

Анализ данных, полученных с использованием методики диагностики психологического здоровья А.В. Козлова, позволяет выделить свойственные педагогам-предметникам с ВПМ склонность к творчеству ( $\bar{x}=6,35$ ), более высокий уровень интеллекта ( $\bar{x}=8,11$ ), склонность к гуманизму ( $\bar{x}=5,16$ ) по сравнению с учителями с НПМ. Данные показатели у обеих групп педагогов соответствуют средним значениям, за исключением уровня интеллекта. У педагогов с НПМ – средний уровень интеллекта, у педагогов с ВПМ – высокий уровень интеллекта. По нашему мнению, склонность к творчеству, гуманистическая направленность являются необходимым условием профессионального развития педагога. При этом для педагогов с НПМ ( $\bar{x}=6,2$ ) на уровне тенденции более значимой является семейная сфера жизни по сравнению с учителями с ВПМ ( $\bar{x}=6,1$ ) ( $t=22,49$ ;  $p\leq 0,008$ ). Данный показатель также находится в пределах средних значений. Возможно, для педагогов с НПМ

профессиональная сфера не является значимой, а акцент их внимания направлен именно на близких людей.

### Выводы

1. В результате проведенного исследования была выявлена специфика факторов, вызывающих профессиональное выгорание педагогов-предметников с высоким и низким уровнем профессионального мастерства. У педагогов с низким уровнем профессионального мастерства причины выгорания связаны с личностными особенностями, низким профессиональным уровнем (слабое знание методики преподавания, недостаточные знания в предметной области). У педагогов с высоким уровнем профессионального мастерства выгорание возникает в силу их высокой требовательности к себе и окружающим, высокого уровня ответственности. Циничные установки к коллегам и ученикам у них возникают вследствие несоответствия реального и ожидаемого поведения окружающих.

2. Выявлены тенденции негативного влияния цифровой трансформации образовательного процесса на психологическое здоровье педагогов. К ним относятся: заполнение большого количества документации, число которой возросло в результате цифровой трансформации образовательного процесса; проблемы со здоровьем, связанные с длительной работой за компьютером; сложности с подготовкой и проведением дистанционных занятий.

3. Были выявлены особенности психологического здоровья педагогов с высоким и низким уровнем профессионального мастерства. Педагоги с высоким уровнем профессионального мастерства более творческие, гуманистически настроенные и более интеллектуально развиты. Для педагогов с низким уровнем профессионального мастерства главным ресурсом сохранения и укрепления психологического здоровья на уровне тенденции является семья.

### Заключение

Таким образом, проведенное исследование выявило, что педагоги с высоким уровнем профессионального мастерства более подвержены профессиональному выгоранию в связи с высокой ответственностью за результаты труда, как следствие, – высокому напряжению в работе. Особенно важной эта тема становится в условиях цифровой трансформации образовательного процесса и изменившихся потребностей обучающихся. При этом были выявлены особенности психологического здоровья педагогов с высоким и низким уровнем профессионального мастерства. Педагоги с высоким уровнем профессионального мастерства более склонны к творчеству, гуманизму, более интеллектуально развиты. Для педагогов с низким уровнем профессионального мастерства более значимой на уровне тенденции является семейная сфера жизни.

**Ограничения исследования и дальнейшие перспективы.** Необходимо отметить, что любая типология людей является условной, в том числе и в профессиональной деятельности. Ограничения исследования связаны с тем, что оно проводилось в одном регионе, для более обширной картины необходимо проводить дополнительные исследования.

Дальнейшая перспектива исследования заключается в необходимости рассмотрения целостной картины формирования личности педагога в процессе профессионального развития. Необходимо проводить исследования в различных регионах Российской

Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process. Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63.

Федерации с целью выявления направлений адресной конкретной помощи каждой категории учителей. По нашему мнению, главными психологическими направлениями, предотвращающими «психологическое нездоровье» педагогов, являются:

- развитие мотивации;
- система психологической разгрузки, снятия напряжения после рабочего дня;
- система улучшения психологического климата в коллективе;
- система личностной поддержки и развития;
- открытость новому опыту;
- хобби, доставляющее удовольствие, и т.д.

### **Литература**

1. *Ананьев В.А.* Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. *Асмолов А.Г.* Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования [Электронный ресурс] // Образовательная панорама. 2016. № 1(5). URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/20798465/> (дата обращения: 28.12.2021).
3. *Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации // КПЖ. 2017. № 6(125). С. 12–17.
4. *Белинская Е.П.* Гуманитарные аспекты здоровья и благополучия: причины исследовательского интереса и основные теоретические подходы [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnye-aspekty-zdorovya-i-blagopoluchiya-prichinyissledovatel'skogo-interesa-i-osnovnye-teoreticheskie-podhody/viewer> (дата обращения: 28.12.2021). DOI:10.21603/2078-8975-2017-2-111-116
5. *Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В.* Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 101–115. DOI:10.17759/pse.2020250309
6. *Васильева О.С., Филатов Ф.Р.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 352 с.
7. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
8. *Гурвич И.Н.* Социальная психология здоровья. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. 1023 с.
9. *Козлов А.В.* Методика диагностики психологического здоровья // Перспективы науки и образования. 2014. № 6(12). С. 110–117.
10. *Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.–Ж., Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 2009. 416 с.
11. Концепт душевного здоровья в человекознании / Отв. ред. О.И. Даниленко. СПб: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2014. 372 с.
12. *Коржова Е.Ю., Веселова Е.К., Анисимова Т.В., Залевский Г.В.* Интегральная ресурсная концепция здоровья в контексте отечественных подходов [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2017. № 184. URL:

Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process // Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63.

[https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/184/korjova\\_184\\_31\\_44.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/184/korjova_184_31_44.pdf) (дата обращения: 28.12.2021).

13. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
14. Мерзлякова Д.Р. Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 55–61.
15. Мирошниченко А.А., Мерзлякова Д.Р. Образование в эпоху национальной технологической инициативы: согласование целей участников образовательных отношений // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2021. Том 31. № 2. С. 199–208.
16. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. СПб.: Нестор-История, 2018. 456 с.
17. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
18. Никифоров Г.С., Дудченко З.Ф. Психология здоровья в России: у истоков. СПб.: Издательско-торговый дом «Скифия», 2019. 140 с.
19. Печеркина А.А. Технологии поддержки профессионального здоровья учителя: монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2011. 158 с.
20. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 176 с.
21. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / Под ред. Л.М. Митиной. СПб.: Нестор-История, 2015. 416 с.
22. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 44–58. DOI:10.17759/pse.2020250204
23. Сорокова М.Г., Аржаных Е.В., Игнашев С.Ю. Обучение в цифровой среде университета: сравнительный анализ мнений студентов на разных уровнях образования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2020): материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19–21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 15–27.
24. Торкаченко Ю.В. Культура здоровья педагога как условие и возможность реализации здоровьесберегающего поведения в образовательной среде // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 19–33. DOI:10.17759/psyedu.2020120402
25. ФГОС основного общего образования (приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020)) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 19.12.2021).
26. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 19.12.2021).
27. Хухлаева О.В. Классификация нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование

Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process // Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63.

(электронный научный журнал). 2013. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Huhlaeva.phtml> (дата обращения: 19.12.2021).

28. Шарохина Е.В., Петрова О.О., Долганова О.В. Педагогика: конспект лекций. М.: ЭКСПО, 2008. 160 с.

29. Jaspal R., Nerlich B. Social representations, identity threat, and coping amid COVID-19 // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2020. № 12. P. 249–251. DOI:10.1037/tra0000773

30. Maslach C., Leiter M.P. It's time to take action on burnout // Burnout Research. 2015. Vol. 2. P. 101–108. DOI:10.1016/j.burn.2015.05.002

31. Masmoudi R., Trigui D., Ellouze S., Sellami R., Baati I., Feki I., Masmoudi J. Burnout and associated factors among Tunisian teachers // European Psychiatry. 2016. Vol. 33. P. 35–36. DOI:10.1016/j.eurpsy.2016.01.2393

### References

1. Anan'ev V.A. Osnovy psikhologii zdorov'ya. Kniga 1. Kontseptual'nye osnovy psikhologii zdorov'ya [Fundamentals of Health Psychology. Book 1. Conceptual foundations of health psychology]. Saint Petersburg: Rech', 2006. 384 p. (In Russ.).

2. Asmolov A.G. Vyzovy sovremennosti i perspektivy professional'nogo rosta v mire obrazovaniya [Modern challenges and prospects for professional growth in the world of education]. *Obrazovatel'naya panorama* (elektronnyj nauchnyj zhurnal) [*Educational Panorama*] (electronic scientific journal), 2016, no. 1(5). Available at: <https://istina.msu.ru/publications/article/20798465/> (Accessed 28.12.2021). (In Russ.).

3. Bayeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy v strukture kompleksnoy bezopasnosti obrazovatel'noy organizatsii [Psychological safety of the educational environment in the structure of the integrated safety of an educational organization]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [*Kazan pedagogical journal*], 2017, no. 6(125), pp. 12–17. (In Russ.).

4. Belinskaya E.P. Gumanitarnye aspekty zdorov'ya i blagopoluchiya: prichiny issledovatel'skogo interesa i osnovnye teoreticheskie podkhody [Humanitarian aspects of health and well-being: reasons for research interest and main theoretical approaches]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* (elektronnyj nauchnyj zhurnal) [*Bulletin of the Kemerovo State University*] (electronic scientific journal), 2017, no. 2. Available at: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?issueid=1839728> (Accessed 28.12.2021). DOI:10.21603/2078-8975-2017-2-111-116 (In Russ.).

5. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V. Povedeniye onlayn i oflayn: dve real'nosti ili odna? [Online and offline behavior: two realities or one?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 101–115. DOI:10.17759/pse.2020250309 (In Russ.).

6. Vasilyeva O.S., Filatov F.R. Psihologiya zdorov'ya cheloveka: jetalony, predstavleniya, ustanovki [The psychology of human health: standards, representations, attitudes]. Moscow: Publ. Academy, 2001. 640 p. (In Russ.).

7. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. Saint Petersburg: Publ. Peter, 2008. 336 p. (In Russ.).

Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process. Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63.

8. Gurvich I.N. Sotsial'naya psikhologiya zdorov'ya [Social psychology of health]. Saint Petersburg: Publ. St Petersburg University, 1999. 1023 p. (In Russ.).
9. Kozlov A.V. Metodika diagnostiki psihologicheskogo zdorov'ja [Methods of diagnosing psychological health]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of science and education], 2014, no. 6(12), pp. 110–117. (In Russ.).
10. Komenskiy Ya.A., Lokk D., Russo Zh.–Zh., Pestalotstsi I.G. Pedagogicheskoe nasledie [Pedagogical heritage]. Moscow: Pedagogika Publ., 2009. 416 p. (In Russ.).
11. Danilenko O.I. (ed.), Kontsept dushevnoho zdorov'ya v chelovekoznanii [The concept of mental health in human science]. Saint-Petersburg: Publ. Saint. Petersburg un-ta, 2014. 372 p. (In Russ.).
12. Korzhova E.Yu., Veselova E.K., Anisimova T.V., Zalevskii G.V. Integral'naya resursnaya kontseptsiya zdorov'ya v kontekste otechestvennykh podkhodov [Integral resource concept of health in the context of domestic approaches]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena* (elektronnyj nauchnyj zhurnal) [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences] (electronic scientific journal), 2017, no. 184. Available at: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/184/korjova\\_184\\_31\\_44.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/184/korjova_184_31_44.pdf) (Accessed 28.12.2021). (In Russ.).
13. Maslow A. Motivatsiya i lichnosti [Motivation and personality]. Saint Petersburg: Peter Publ., 2008. 352 p. (In Russ.).
14. Merzlyakova D.R. Sindrom professional'nogo "vygoraniya" i metaindividual'nost' pedagoga [Syndrome of professional "burnout" and metaindividuality of the teacher]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2009, no. 1, pp. 55–61. (In Russ.).
15. Miroshnichenko A.A., Merzlyakova D.R. Obrazovanie v epohu nacional'noj tekhnologicheskoy iniciativy: soglasovanie celej uchastnik ovobrazovatel'nyh otnoshenij [Education in the era of the national technology initiative: aligning the goals of the participants in educational relations]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika* [Bulletin of the Udmurt University. Philosophy Series. Psychology. Pedagogy], 2021, no. 2, pp. 199–208. (In Russ.).
16. Mitina L.M. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski [Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks]. Saint Petersburg: NestorIstoriya, 2018. 456 p. (In Russ.).
17. Mitina L.M. Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelia [Psychology of work and professional development of teachers]. Moscow: Publ. Academy, 2004. 320 p. (In Russ.).
18. Nikiforov G.S., Dudchenko Z.F. Psikhologiya zdorov'ya v Rossii: u istokov [Health psychology in Russia: at the origins]. Saint Petersburg: Izdatel'sko-torgovyi dom «Skifiya», 2019. 140 p. (In Russ.).
19. Pecherkina A.A. Tekhnologii podderzhki professional'nogo zdorov'ya uchitelya: monografiya [Technologies for supporting teacher's professional health: monograph]. Ekaterinburg: Publ. Ural. gos. ped. un-t, 2011. 158 p. (In Russ.).
20. Dubrovina I.V. (ed.), Psikhicheskoe zdorov'e detei i podrostkov v kontekste psikhologicheskoi sluzhby [Mental health of children and adolescents in the context of psychological service]. Ekaterinburg: Publ. Delovaya kniga, 2000. 176 p. (In Russ.).

Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process. Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63.

21. Mitina L.M. (ed.), *Psikhologicheskie sredstva preodoleniya trudnostei lichnostno-professional'nogo razvitiya i sokhraneniya zdorov'ya sub"ektov obrazovaniya* [Psychological means of overcoming the difficulties of personal and professional development and maintaining the health of educational subjects]. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2015. 416 p. (In Russ.).
22. Sorokova M.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nei uchit'sya? [Digital educational environment in university: who is more comfortable studying in It?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 44–58. DOI:10.17759/pse.2020250204. (In Russ.).
23. Sorokova M.G., Arzhanykh E.V., Ignashev S.Yu. Obuchenie v tsifrovoi srede universiteta: sravnitel'nyi analiz mnenii studentov na raznykh urovnyakh obrazovaniya [Learning in the digital environment of the university: a comparative analysis of the opinions of students at different levels of education]. In Sorokova M.G. (ed.), *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem "Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2020)" (19–21 noyabrya 2020 g.)* [Digital humanities and technologies in education (DHTE 2020)]. Moscow: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2020, pp. 15–27. (In Russ.).
24. Torkachenko YU.V. Kul'tura zdorov'ya pedagoga kak uslovie I vozmozhnost' realizatsii zdorov'esberegayushchego povedeniya v obrazovatel'noj srede [The culture of the teacher's health as a condition and the possibility of implementing health-preserving behavior in the educational environment]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020, no 4, pp. 19–33. DOI:10.17759/psyedu.2020120402 (In Russ.).
25. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (Priказ Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 N 1897 (red. ot 11.12.2020) [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of basic general education]. FGOS [Website fgos.ru], 2021. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (Accessed 19.12.2021). (In Russ.).
26. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 02.03.2016) "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" [Elektronnyi resurs] [Federal law of 29.12.2012 N 273 "On education in Russian Federation"]. Sait KonsultantPlyus [Website Consultant Plus], 2021. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (Accessed 19.12.2021). (In Russ.).
27. Khukhlaeva O.V. Klassifikatsiya narushenii psikhologicheskogo zdorov'ya doshkol'nikov I mladshikh shkol'nikov [Classification of violations of psychological health of preschool children and Junior schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka I obrazovanie (elektronnyj nauchnyj zhurnal) = Psychological Science and Education (electronic scientific journal)*, 2013, no. 5. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2111.phtml> (Accessed 23.01.2018). (In Russ.).
28. Sharokhina E.V., Petrova O.O., Dolganova O.V. Pedagogika: konspekt lektsiy [Pedagogy: Lecture notes]. Moscow: Publ. EKSP0, 2008. 160 p. (In Russ.).
29. Jaspal R., Nerlich B. Social representations, identity threat, and coping amid COVID-19. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020, no. 12, pp. 249–251. DOI:10.1037/tra0000773
30. Maslach C., Leiter M.P. It's time to take action on burnout. *Burnout Research*, 2015. Vol. 2, pp. 101–108. DOI:10.1016/j.burn.2015.05.002

Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

Merzlyakova D.R. Features of the Psychological Health of Teachers of Different Levels of Professional Skill in the Context of Digital Transformation of the Educational Process. Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 48–63.

31. Masmoudi R., Trigui D., Ellouze S., Sellami R., Baati I., Feki I., Masmoudi J. Burnout and associated factors among Tunisian teachers. *European Psychiatry*, 2016. Vol. 33, pp. 35–36. DOI:10.1016/j.eurpsy.2016.01.2393

### **Информация об авторах**

Мерзлякова Дина Рафаиловна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (ФГБОУ ВО «УдГУ»), г. Ижевск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4825-3181>, e-mail: [dinamerzlyakova26@gmail.com](mailto:dinamerzlyakova26@gmail.com)

### **Information about the authors**

Dina R. Merzlyakova, PhD in Psychology, Head of the Department of Life Safety, Udmurt State University, Izhevsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4825-3181>, e-mail: [dinamerzlyakova26@gmail.com](mailto:dinamerzlyakova26@gmail.com)

Получена 18.02.2022  
Принята в печать 20.06.2022

Received 18.02.2022  
Accepted 20.06.2022

## Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде

**Панов В.И.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: [ecovip@mail.ru](mailto:ecovip@mail.ru)

**Плаксина И.В.**

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых» (ФГБОУ ВО ВлГУ), г. Владимир, Российская  
Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>, e-mail: [irinapl@mail.ru](mailto:irinapl@mail.ru)

Работа направлена на выявление уровней развития субъектности студентов педвуза и их связи со способностью к совместным (кооперативным) взаимодействиям в меняющихся условиях обучения. Представлены материалы двух эмпирических исследований, полученных на выборке студентов 4-5 курсов педагогического института. В исследовании 1 (N=100) приняли участие студенты 4 курса в возрасте от 20 до 21 года, из которых 85% были женского пола, данные получены до этапа прохождения педагогической производственной практики. В исследовании 2 (N=30) приняли участие студенты 5 курса в возрасте от 21 до 22 лет, из которых 87% – женского пола, данные получены на этапе прохождения педагогической практики. Использовались методика «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся», разработанная на основе экопсихологической модели становления субъектности, опросник УРСЛ (Уровень развития субъектности личности). Полученные результаты дают возможность говорить о том, что перенос процесса обучения будущих педагогов в среду школы увеличивает количество студентов 5 курса с высокой степенью выраженности «низких» стадий субъектности и снижает количество студентов с высокой степенью выраженности «высоких» стадий. Корреляционный анализ (r-Спирмен) выявил меньшее количество связей стадий субъектности и характеристик коммуникативных взаимодействий в выборке 5 курса. Метод структурного анализа А.В. Карпова позволил сделать вывод о том, что сформировавшаяся на 4 курсе структура исследуемых параметров претерпевает серьезные изменения при переносе процесса обучения в среду общеобразовательной школы: индекс организованности структуры (ИОС) в выборке 5-го курса ниже, чем в выборке 4-го курса, что свидетельствует о появлении разрывов связей учебной и коммуникативной субъектности.

**Ключевые слова:** Субъектность, экопсихологический подход, стадии субъектности, экопсихологические типологии субъект-средовых взаимодействий, смешанное обучение, структурная организация субъектных качеств.

**Для цитаты:** Панов В.И., Плаксина И.В. Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 64–83. DOI:10.17759/psyedu.2022140205

## Subjectness of Pedagogical University Students in the Changing Educational Environment

**Victor I. Panov**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: [ecovip@mail.ru](mailto:ecovip@mail.ru)

**Irina V. Plaksina**

Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov, Vladimir, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>, e-mail: [irinapl@mail.ru](mailto:irinapl@mail.ru)

The work aimed to identify development levels of subjectivity of pedagogical university students and their relationship to ability for joint (cooperative) interactions in changing conditions of learning. Materials of two empirical researches, obtained on a selection of the 4th-5th year students of pedagogical institute, are represented. The first research (N=100) involved 4th-year students aged from 20 to 21 years, 85% of whom were female; the data were obtained before the stage of passing pedagogical industrial practice. The second research involved 5th year students (N=30) aged 21 to 22 years, 87% of whom were female, the data were obtained at the stage of pedagogical practice. Methodology "Diagnostics of formation stages of students' subjectivity", developed on the basis of ecopsychological model of the subjectivity formation, and DLPА questionnaire (development level of personality's subjectivity) were used. Obtained results provide that the transfer of the learning process of future pedagogues to environment of school increases the number of 5th-year students with a high severity degree of "low" stages of subjectivity and reduces the number of students with a high severity degree of "high" stages. Correlation analysis (r-Spearman) revealed a smaller number of relations between stages of subjectivity and characteristics of communicative interactions in selection of the 5th year. A.V. Karpov's method of structural analysis allowed us to conclude that the structure of researched parameters formed in the 4th year undergoes serious changes when the learning process is transferred to environment of the secondary school: index of organization of the structure (IOS) in selection of the 5th year is lower than in selection of the 4th year, which demonstrates the appearance of breaks in the links of educational and communicative subjectivity.

**Keywords:** subjectness, ecopsychological approach, stages of subjectness, ecopsychological typologies of subject-environment interactions, mixed learning, structural organization of subject qualities.

**For citation:** Panov V.I., Plaksina I.V. Subjectness of Pedagogical University Students in the Changing Educational Environment. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 64–83. DOI:10.17759/psyedu.2022140205 (In Russ.).

### Введение

Вопросы цифровизации образовательного процесса в последние годы стали самыми обсуждаемыми как в научном, методологическом планах, так и на уровне конкретных методик, эмпирического опыта практиков образования. Анализ психологических аспектов взаимодействия в системе «индивид–информационная среда» показывает возможность

концептуализации информационной среды в качестве предмета исследования, когда она может рассматриваться как факт, фактор, условие, средство, объект, субъект (квазисубъект) развития субъектных качеств взаимодействующего с ней индивида [8; 14]. При этом выделены такие векторы актуального изучения взаимодействий с информационной средой, в том числе в цифровом ее варианте, как: коммуникативные взаимодействия с цифровой средой в контексте эконсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий, исследование и описание закономерностей трансформаций разных видов деятельности при переносе их в область интерференции доцифровой и цифровой информационных сред, определение и трансформация субъектных качеств, характеризующих взаимодействия в системе «пользователь–цифровая среда», функциональная готовность современных школьников и педагогов к обучению в удаленном режиме [2; 3; 12; 13; 14; 15; 16].

Обращаясь к подготовке будущих педагогов, необходимо напомнить, что обучение студентов педвузов в последние 2,5 года осуществлялось в формате «смешанного обучения», т.е. сочетания офлайн- и онлайн-обучения. В связи с этим возникает ряд вопросов, требующих своего эмпирического исследования: 1) как на становление субъектности студентов педагогического вуза влияет переход от традиционного офлайн-обучения к «смешанному» сочетанию офлайн- и онлайн-обучения; 2) действительно ли более активное использование онлайн-обучения приводит к повышению коммуникативных способностей студентов как будущих субъектов организации совместных, интерактивных форм обучения; 3) сказывается ли на субъектности студентов такое качественное изменение образовательной среды, когда студенты проходят педагогическую практику, т.е. когда происходит трансформация их ролевой субъектной позиции: из обучающихся они должны трансформироваться в обучающихся.

Данные вопросы определили цель исследования: эмпирически выявить уровни развития субъектности студентов педвуза и их связь со способностью к совместным (кооперативным) взаимодействиям в меняющихся условиях обучения. Это потребовало использования разных теоретических моделей субъектности: как развивающегося личностного качества студентов и как проявления их способности к активным коммуникативным взаимодействиям.

### **Теоретические предпосылки**

Дело в том, что в настоящее время в психологии субъекта сосуществуют различные модели субъектности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и др.) и, в частности, субъектности педагога (Е.Н. Волкова, В.И. Панов, М.А. Щукина и др.). В зарубежной психологии проблема субъектности (agency) рассматривается в основном в контексте когнитивного подхода [25-27 и др.]. В то время как предлагаемое исследование проводилось в контексте представления о субъектности, разработанном в рамках эконсихологического подхода к развитию человека [7; 9-11 и др.].

Не вдаваясь в сравнительный анализ разных моделей субъектности и подходов к ее изучению, потому что он был сделан нами ранее [7; 19; 22], в качестве теоретических предпосылок для исследования субъектности студентов как развивающегося качества были выбраны: эконсихологическая модель становления субъектности, акцентирующая внимание на процессуальной стороне (этапности) становления субъектности, и эконсихологическая

типология субъект-средовых взаимодействий, включающая шесть базовых типов взаимодействий в системе «индивид–окружающая среда»: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный [8; 9; 17; 22]. Выбор этих предпосылок был обусловлен тем, что они позволяют рассматривать субъектность в разных видах субъект-средовых взаимодействий, в том числе в системе «студент (будущий педагог)–образовательная среда», причем «не привязываясь» к модальности и предметному содержанию этих взаимодействий.

Соответственно, предметом эмпирической части исследования были выбраны процессуальные показатели, характеризующие последовательность стадий (этапов) формирования субъектных качеств, которые обеспечивают овладение способностями: 1) быть субъектом потребности (мотивации) – субъект потребности/мотивации; 2) быть субъектом восприятия, способным сформировать образ (ментальную модель) осваиваемого действия-образца (условно – «наблюдатель»), 3) быть субъектом подражания, т.е. овладеть способностью повторить осваиваемое действие «по образцу» (условно – «подмастерье»), 4) быть субъектом учения, т.е. овладеть способностью произвольно выполнять требуемое действие под контролем преподавателя или другого человека (условно – стадия «ученик»), 5) быть субъектом критического отношения к выполнению действия-образца другими обучающимися (условно – стадия «критик»), 6) быть субъектом самостоятельного выполнения действия-образца и самостоятельного контроля за правильностью его выполнения (условно – стадия «мастер»), 7) быть субъектом продуктивного действия, т.е. способным использовать освоенное действие в качестве продуктивного средства для освоения других, более сложных действий, например, для переноса усвоенного действия в новые условия или для творческого самовыражения (условно – стадия «созидатель, творец») [9; 10; 11; 17; 22].

Ранее проведенные нами эмпирические исследования субъектности на различных выборках показали достаточно высокий процент достижения «высоких» стадий: «мастер» и «творец» [1; 18; 20; 24]. Однако при этом не рассматривался вопрос трансформации субъектности студентов педвуза при изменении образовательной среды при переходе к офлайн-обучению и прохождению педагогической практики. Между тем, исходя из вышеуказанных стадий становления субъектности, следует, что педагогическая практика в школе требует от студентов педвуза изменения их субъектности. А именно, из субъекта, активность которого направлена на получение знаний по предмету специализации, в субъекта, который должен использовать приобретенные им знания как учебное средство для обучения школьников. Такая трансформация субъектности соответствует способности быть субъектом продуктивного развития, т.е. стадии субъектности «творец». Более того, для прохождения педагогической практики студент должен выйти также и на достаточный уровень развития предшествующих, «высоких» стадий субъектности: «мастер» и «критик». Это объясняется тем, что для успешного прохождения педагогической практики студент должен, во-первых, владеть учебным материалом по преподаваемой теме («мастер»), во-вторых, должен уметь использовать учебный материал в качестве средства для развития субъектности учащихся («творец»). В-третьих, будущий педагог должен уметь оценивать правильность использования этого материала обучающимися («критик»). К этому можно добавить и еще способность к самооценке, рефлексии своих педагогических действий, что формируется на стадии «ученик».

В дополнение к указанным субъектным качествам следует отметить, что субъектность современного педагога должна включать в себя способность к организации совместных, кооперативных взаимодействий в учебном процессе, в том числе в условиях цифровой образовательной среды [7]. Поэтому, помимо уровня развития субъектности в соответствии с эконсихологической моделью субъектности, в качестве другого показателя субъектности будущих педагогов нами были выбраны субъектные качества, включающие коммуникативные способности. Этой цели наиболее соответствует теоретическая модель субъектности, разработанная М.А. Щукиной [21; 23]. Согласно этой модели, субъектность личности определяется как способность, обеспечивающая человеку возможность осуществлять управление и самоуправление в социальном взаимодействии, которая характеризуется следующими качествами: активность как способность к инициированию взаимодействия; автономность (самостоятельность, самодетерминация); интегративность (целостность) как способность к кооперации; опосредованность взаимодействий психологическими средствами (прогнозирование поведения, рефлексия причин и последствий поведения); креативность как способность осуществлять преобразования в себе и других; самооценочность как уверенность в себе, доверие себе.

Выбор данной модели субъектности в качестве следующей теоретической предпосылки и соответствующей методики был обусловлен тем, что выделенные в ней личностные качества, составляющие субъектность личности, обеспечивают самостоятельность и успешность таких коммуникативных взаимодействий в социальной среде, которые направлены на организацию совместных, кооперативных (субъект-совместный и субъект-порождающий типы взаимодействий) с ее субъектами, в данном случае преподавателями, одноклассниками и учениками. Однако, в отличие от эконсихологической модели становления субъектности, М.А. Щукина определяет субъектность как совокупность уже сформированных качеств и способностей. Образно говоря, в рамках эконсихологического подхода модель становления субъектности выстраивается «по вертикали»: от спонтанной активности к целенаправленной и произвольно регулируемой активности в виде продуктивного действия. В то время как М.А. Щукина выстраивает свою модель субъектности «по горизонтали» – как констатация наличия субъектных качеств, обеспечивающих эффективность коммуникативных взаимодействий.

Вышесказанное позволяет сформулировать исследовательские задачи:

1. Описать уровень сформированности стадий субъектности студентов старших курсов, обучавшихся в последние 2,5 года в «смешанном» формате обучения: сочетание офлайн и онлайн;
2. Описать уровень сформированности субъектных характеристик коммуникативных взаимодействий этих же студентов и оценить степень их соответствия субъект-порождающим педагогическим взаимодействиям;
3. Описать особенности проявления субъектности студентов педвуза в условиях изменения образовательной среды, при прохождении педагогической практики в школе, т.е. в условиях переноса процесса профессионального обучения в среду, имеющую качественно иные характеристики всех средовых компонентов.

## Методика и выборка исследования

Для эмпирического выявления уровня развития субъектности студентов педвуза была использована совокупная выборка (N=130), в которую вошли студенты-старшекурсники, обучающиеся по разным профилям педагогического образования (иностранные языки, историческое образование, филологическое образование, математическое образование). Эта выборка была поделена следующим образом: первую группу составили студенты 4 курса (N=100), во вторую исследовательскую группу вошли студенты 5-го курса (историческое образование, иностранные языки, N=30), которые последовательно прошли две педагогические практики: производственную и преддипломную в общеобразовательных школах г. Владимира. Отметим, что эмпирические данные по первой группе студентов (4-курсники) были получены до прохождения педагогических практик, а эмпирические данные по второй группе (5-курсники) – на этапе завершения второй практики.

Для более корректного сравнения данных, полученных по второй группе студентов (т.е. 5-курсников), из числа выборки студентов 4 курса была отдельно выделена группа, эквивалентная группе студентов 5-го курса по профилю обучения (иностранные языки с двумя профилями) и по количеству (N=30). Чтобы упростить сравнение полученных данных, будем называть общую группу студентов 4-го курса «первой группой», выделенную группу студентов 4-го курса – «второй группой», группу студентов 5-го курса – «третьей». Эквивалентность третьей группы 5-курсников и второй группы 4-курсников обусловлена следующими условиями обучения: единая пространственная среда, единый унифицированный учебный план с совпадением общеобразовательных предметов и частичным совпадением профессорско-преподавательского состава, осуществляющего обучение, мало отличающиеся средние баллы ЕГЭ при поступлении в вуз (70–78 баллов), однородность выборок по полу (юношей не более 15%) и месту проживания (90% студентов – жители г. Владимира и Владимирской области).

Исходя из вышеизложенного, применительно к указанным группам студентов были сформулированы следующие эмпирические гипотезы:

- 1) распределение стадий субъектности в первой группе 4-го курса и в третьей группе (5-й курс) будут иметь значимые отличия;
- 2) во второй группе 4-го курса количество студентов, достигших стадии «творец», в процентном отношении будет меньше, чем в группе 5-го курса;
- 3) во второй группе 4-го курса количество студентов, достигших стадии «мастер», в процентном отношении будет больше, чем в группе 5-го курса;
- 4) в данных по группе 4-го курса должны быть больше представлены «низкие» стадии субъектности («наблюдатель», «подмастерье», «ученик»), а в данных по группе 5-го курса должны быть больше представлены «высокие» стадии субъектности («критик», «мастер», «творец»);
- 5) стадии «критик», «мастер», «творец» будут образовывать положительные корреляционные связи с показателями коммуникативной субъектности, обеспечивающими субъект-совместные и субъект-порождающие взаимодействия.

## Результаты

В табл. 1 в усредненном виде представлены данные, полученные с помощью методики «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся», о выраженности стадий субъектности у студентов по всем трем группам и по шести стадиям: Н – стадия

«наблюдатель», П – стадия «подмастерье», У – стадия «ученик», К – стадия «критик», М – стадия «мастер», Т – стадия «творец».

Для первичной обработки результатов был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни, с помощью которого устанавливались отличия в выраженности исследуемых параметров между результатами трех групп (табл. 1, 3). Значимые различия в распределении стадий субъектности у первой и третьей групп студентов не обнаружены. Аналогично, значимые различия и в распределении параметров, которые характеризуют качества, обеспечивающие субъект-совместные и субъект-порождающие взаимодействия, не обнаружены, что свидетельствует об однородности данной студенческой выборки.

Таблица 1

**Усредненные данные выраженности стадий субъектности студентов по всем группам**

Группы студентов	Н	П	У	К	М	Т
Первая группа 4 курс (N=100)	2,91	2,81	3,37	3,303	4,32	4,14
Вторая группа 4 курс (N=30)	3,16	2,85	3,6	3,32	4,37	3,77
Третья группа 5 курс (N=30)	3,23	2,84	3,44	3,3	4,42	3,89

Из табл. 1 видно, что наиболее выраженными стадиями субъектности для студентов для всех трех групп являются стадии «мастер» и «творец» (в интервале значений от 3,77 до 4,42). Близкими к этим значениям является стадия «ученик» во второй и третьей группах (3,6 и 3,44). При этом сравнение данных по стадиям «мастер» и «творец», полученных на второй и на третьей группах студентов, существенных различий не обнаружило. Это означает, что 2-я и 3-я гипотезы подтверждения не получили.

Для качественного анализа уровней развития субъектности были подсчитаны процентные доли студенческих выборок с максимальной выраженностью той или иной стадии субъектности (табл. 2).

Таблица 2

**Процентные доли студенческих выборок с «низкими» и «высокими» стадиями субъектности**

Группы студентов	«низкие» стадии субъектности			«высокие» стадии субъектности		
	Н	П	У	К	М	Т
Первая группа 4 курс (N=100)	9%	1%	10%	4%	48%	28%
	<b>20%</b>			<b>80%</b>		
Вторая группа 4 курс (N=30)	10%		16,6%	-	60%	13,4%
	<b>26,6%</b>			<b>73,4%</b>		
Третья группа 5 курс (N=30)	13,4%	16,6%	13,4%	-	50%	6,6%
	<b>43,2%</b>			<b>56,6%</b>		

Обращаем внимание, что во второй и третьей группе не выявлены студенты с высоким уровнем достижения стадии «критик». Эту стадию в данном случае мы отнесли к «высоким» стадиям субъектности, потому что в условиях педагогической практики студенты педвуза должны уметь критически оценивать знания у обучающихся.

Применение критерия  $\phi^*$  Фишера для анализа данных второй группы студентов 4-го курса в сопоставлении с данными студентов 5-го курса (третья группа) с высокой выраженностью «низких» и «высоких» стадий не выявило между ними достоверных отличий:  $\phi^*_{эмп} < \phi^*_{крит} = 1,3545$ ,  $p = 0,08$ ;  $\phi^*_{эмп} < \phi^*_{крит} = 1,3738$ ,  $p = 0,08$ . Сопоставление данных первой группы студентов (4-й курс,  $N=100$ ) с данными студентов третьей группы (5-й курс,  $N=30$ ) с высокой выраженностью «низких» и «высоких» стадий субъектности, напротив, выявило достоверные отличия:  $\phi^*_{эмп} > \phi^*_{крит} = 1,992$ ,  $p < 0,05$ ;  $\phi^*_{эмп} > \phi^*_{крит} = 2,43$ ,  $p < 0,05$ . Следовательно, в результатах студентов первой группы 4-го курса процентные доли «высоких» стадий субъектности («критик», «мастер», «творец») достоверно выше, чем в результатах студентов 5-го курса, а процентные доли «низких» стадии субъектности («наблюдатель», «подмастерье», «ученик») достоверно ниже. Сравнение эквивалентных выборок студентов второй группы (4 курс,  $N=30$ ) и третьей группы (5 курс,  $N=30$ ) подтверждает гипотезу о том, что в группе 4-го курса количество студентов, достигших стадии «мастер», в процентном отношении будет больше, чем в группе 5-го курса. Следовательно, наша гипотеза о преобладании в группе 5-го курса количества студентов, достигших стадии «творец», в сравнении с группой 4-го курса, не подтвердилась.

В табл. 3 представлены данные по коммуникативной субъектности, полученные с помощью методики УРСЛ.

Таблица 3

**Средние значения параметров субъектности студентов, проявляющейся в коммуникативном взаимодействии**

Группы студентов	Актив-ность (Ак)	Автоном-ность (Ав)	Интегра-тивность (Инт)	Опосредо-ванность (Оп)	Креатив-ность (Кр)	Самоотно-шение (Сам)
Первая группа 4 курс (N=100)	31,42	32,17	35,34	34,24	34,37	32,99
Вторая группа 4 курс (N=30)	29,43	31,48	35,41	34,3	31,45	30,47
Третья группа 5 курс (N=30)	31,44	32,02	33,21	33,86	34,54	33,48
Нормативные данные	32,76± 5,97	33,97± 6,77	34,62± 7,47	33,31± 5,57	33,61± 6,55	36,38± 7,54

Из табл. 3 видно, что средние значения параметров субъектности у студентов нашей выборки, характеризующих их способность к проявлению активности в коммуникативных взаимодействиях, в целом соответствуют нормам использованной методики УРСЛ М.А. Щукиной. Попарное сравнение выборок с помощью U-критерия Манна-Уитни не выявило достоверных различий.

Далее по отношению к экспериментальным данным был использован

непараметрический коэффициент ранговой корреляции  $r$ -Спирмена. В табл. 4 представлены результаты корреляционного анализа.

Таблица 4

**Взаимосвязи стадий субъектности и личных качеств, обеспечивающих субъект-совместные и субъект-порождающие взаимодействия**

Стадия субъектности	4 курс, N=100 p=0,01, r=0,263; p=0,05, r=0,199	4 курс, N=30 p=0,01, r=0,478; p=0,05, r=0,369	5 курс, N=30 p=0,01, r=0,369; p=0,01, r=0,369
<b>Наблюдатель</b>	АК(-0,293); АВ(-0,228); КР (-0,354); САМ (-0,247)	АК (-0,381)	
<b>Подмастерье</b>	ИНТ (-0,214); КР (-0,311); САМ (-0,225)	АК (-0,402); КР (-0,517); САМ (-0,447)	
<b>Ученик</b>	АК(-0,424); АВ(-0,319); ОП (-0,290); КР (-0,463); САМ (-0,507)	АК (-0,417); АВ (-0,372); ОП (-0,417); КР (-0,534); САМ (-0,694)	ОП (-0,396); САМ (-0,369)
<b>Критик</b>	АК (0,327); КР (0,266); САМ (0,291)	ИНТ (-0,401); КР (0,474)	АК (0,393)
<b>Мастер</b>	АК (0,327); АВ (0,264); ОП (0,284); КР (0,309); САМ (0,444)	АК (0,409); САМ (0,512)	ОП (0,392); САМ (0,495)
<b>Творец</b>	АК (0,292); АВ (0,263); ОП (0,238); ИНТ (0,218); КР (0,506); САМ (0,292)	АВ (0,584); ОП (0,594); КР (0,636); САМ (0,499)	

Корреляционный анализ показывает, что «низкие» стадии субъектности у студентов 4 курса (первая группа) образуют значимые отрицательные взаимосвязи с такими характеристиками их коммуникативной субъектности, как активность, автономность, креативность, опосредованность общения психологическими средствами, уверенности в себе. В то время как достоверные положительные взаимосвязи личностных качеств, характеризующих субъектность личности в коммуникативном взаимодействии, и «высоких» стадий субъектности свидетельствуют об интериоризации навыков взаимодействия, обеспечивающих самостоятельность и успешность действий в социальной среде, направленных на кооперацию (субъект-совместные и субъект-порождающие взаимодействия).

Стадии субъектности в результатах выборок 4 и 5 курса обладают связностью [2; 4; 10]: низкие стадии связаны между собой значимыми положительными коэффициентами

корреляции и отрицательными с высокопродуктивными стадиями, и наоборот (коэффициенты корреляции значимы на уровне 0,01), в таблице эти взаимосвязи не представлены.

Для более углубленного анализа представленных выше эмпирических данных был применен метод структурного анализа А.В. Карпова [5], с помощью которого можно определить индексы структурной организации, отражающие общую организованность исследуемых параметров (в нашем случае – данных, полученных с помощью обеих методик оценки субъектности). А именно: индекс когерентности структуры (ИКС, функция числа положительных значимых связей), индекс дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС, функция числа отрицательных значимых связей) и индекс организованности структуры (ИОС, функция соотношения общего числа положительных и отрицательных связей). Кроме того, этот метод позволяет определить доминирующие, наиболее значимые параметры в структуре переменных.

На рис. представлены отличия в структурной организации параметров, характеризующих эквивалентные выборки 4 и 5 курсов. Индекс организованности (ИОС) в выборке 5-го курса оказался ниже, чем в выборке 4-го курса (100 баллов и 122 балла). Это свидетельствует о том, что структура параметров субъектности, полученная на выборке 5 курса, более простая и имеет разрывы связей учебной и коммуникативной субъектности. С точки зрения структурного анализа, с увеличением уровня ИОС структура усложняется и предъявляет более серьезные требования к субъекту.

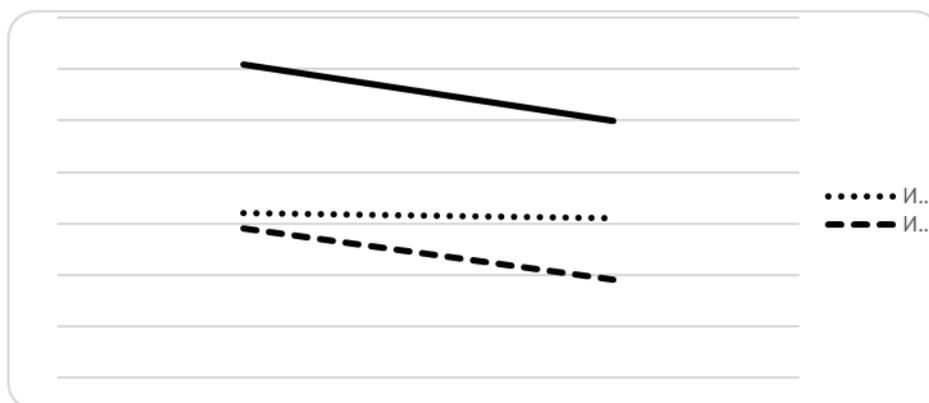


Рис. Отличия в структурной организации параметров, характеризующих эквивалентные выборки студентов 4 и 5 курсов (вторая и третья группы)

Анализ полученных эмпирических данных с помощью метода структурного анализа А.В. Карпова позволяет сделать вывод о том, что на 4-ом курсе мы наблюдаем вариант становления *субъекта учебной деятельности*, которая по содержанию является репродуктивной: доминирующими признаками в структуре параметров, характеризующих выборку 4 курса, является «активность», которую мы рассматривали как характеристику субъекта мотивации, стадии «подмастерье», «ученик», «критик», «самоценность». Эти характеристики, по нашему мнению, создают «образ» ученика, привычно осваивающего содержание предмета, но не педагогическую деятельность. Несмотря на то, что выборка 4-го курса превосходит выборку 5-го курса по процентной доле студентов, достигших стадию

«мастер», эта стадия в доминирующие признаки не вошла. Это вполне согласуется данными, полученными нами ранее на студенческих выборках этого же педагогического института: студенты от стадии «ученик» переходят, минуя стадию «критик», к стадии «мастер», которая в данном случае характеризует самостоятельное, а иногда и творческое, с точки зрения студентов, выполнение репродуктивных заданий [1; 12].

### Обсуждение

Анализ значений выраженности стадий субъектности выявил прогрессирующую модель становления стадий с регрессом на переходах «наблюдатель-подмастерье», «ученик-критик» и «мастер-творец», что согласуется с данными, полученными на выборке студентов другого вуза и города [4; 5]. Речь идет о том, что некоторые студенты, находясь на стадии «подмастерье», вновь возвращаются от подражательного исполнения действия-образца к формированию его образа, т.е. к стадии «наблюдатель». В данном случае такой регресс на переходах может быть связан с изменениями условий обучения при переходах из офлайн в онлайн-формат, который каждый раз требовал коррекции формирующихся/сформированных способов действий, или с усложнением учебного материала, который нужно освоить.

Необходимо обратить внимание на то, что, согласно полученным данным, показатели стадии «критик» у студентов нашей выборки всегда ниже, чем показатели стадии «ученик», что совпадает с результатами наших предыдущих исследований, проведенных на различных выборках педагогического института. Это важный результат, так как свидетельствует о недостаточном развитии у студентов критического отношения к выполняемому заданию. Более высокие показатели в развитии стадии «ученик» по сравнению со стадией «критик» также позволяют предположить, что в учебном процессе студентов преобладают репродуктивные формы освоения учебного содержания при внешнем контроле педагога.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что на 4-ом курсе мы наблюдаем вариант становления *субъекта учебной деятельности*, которая по содержанию является репродуктивной: доминирующими признаками в структуре параметров, характеризующих выборку 4 курса, является «активность», которую мы рассматривали как характеристику субъекта мотивации, стадии «подмастерье», «ученик», «критик», «самоценность». Эти характеристики, по нашему мнению, создают «образ» ученика, привычно осваивающего содержание предмета, но не педагогическую деятельность. Несмотря на то, что выборка 4-го курса превосходит выборку 5-го курса по процентной доле студентов, достигших стадию «мастер», эта стадия в доминирующие признаки не вошла. Как уже упоминалось, ранее проведенные нами исследования на студенческих выборках этого же педагогического института дали схожие результаты: студенты от стадии «ученик» переходят, минуя стадию «критик», к стадии «мастер», которая в данном случае характеризует самостоятельное, а иногда и творческое, с точки зрения студентов, выполнение репродуктивных заданий.

Обнаруженный у студентов 5 курса регресс в развитии стадий субъектности объясняется, по нашему мнению, изменением у этих студентов ролевой позиции «Студент» в сторону позиции «Педагог», что требует изменять и свои субъектные качества в соответствии с образом педагогической деятельности на основании требований школьной образовательной среды. Этот регресс также может быть связан с недостаточным уровнем сформированности рефлексивных педагогических способностей и возможностей для

проявления творческой активности в заданном школьной образовательной средой учебном процессе.

Полученные результаты позволяют с уверенностью говорить о том, что перенос процесса профессионального обучения в школьную среду, имеющую качественно иные характеристики всех средовых компонентов, меняет характер педагогических действий и качественно меняет распределение стадий субъектности. Гипотеза о том, что в результатах группы 4-го курса должны быть больше представлены стадии субъектности «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», а в результатах 5-го курса – стадии субъектности «критик», «мастер», «творец», не подтвердилась.

При анализе корреляционных связей в эквивалентных выборках 4-го (вторая группа) и 5-го курсов выявлена отрицательная связь стадии «критик» и характеристики коммуникативных взаимодействий «интегративность», что свидетельствует об утрате субъект-субъектной модели отношений в этой ролевой позиции. Ситуация оценки результатов деятельности других не позволяет будущему педагогу строить отношения на основе кооперации. Этот факт можно интерпретировать как характеристику традиционного педагогического оценивания, когда оценка является средством педагогического влияния, атрибутом власти, а не конструктивной обратной связью о степени продвижения ученика в освоении содержания учебного предмета.

Продолжая обсуждение результатов по стадии субъектности «критик», важно отметить значимую взаимосвязь этой стадии с таким параметром коммуникативной субъектности, как активность в инициировании коммуникативного взаимодействия. Это означает, что у студентов 5 курса, проходящих педагогическую практику, инициация их коммуникативных взаимодействий с обучающимися будет опосредована педагогическим оцениванием (роль «критика»), что превращает коммуникативные взаимодействия в субъект-объектные.

Стадия «мастер» у студентов 5 курса, в сравнении с результатами выборки 4 курса (N=30), образует всего две значимые связи с такими параметрами коммуникативной субъектности, как опосредованность общения психологическими средствами и самоотношение, что демонстрирует готовность этих студентов к субъект-совместному и субъект-порождающему типам взаимодействий с обучающимися. Эти две характеристики личности, описывающие субъектность как умение использовать психологические средства взаимодействия, анализировать причины поведения и их последствия, прогнозировать поведение, можно считать действительно «присвоенными», интериоризированными. Однако стадия «творец», на которой усвоенные действия используются в качестве продуктивного средства для освоения других, более сложных действий, теряет взаимосвязи с субъектностью, проявляющейся в коммуникативном процессе. По нашему мнению, это объясняется тем, что усвоенные на стадии «мастер» представления о причинах и следствиях того или иного поведения теряют гибкость, не могут быть перенесены в отличающиеся от привычных учебные ситуации и начинают выступать в виде педагогических стереотипов оценки и прогнозирования поведения в коммуникативном процессе.

Снижение индекса организованности структуры параметров в группе 5-го курса, установленное с помощью метода структурного анализа А.В. Карпова [5], свидетельствует о неполной готовности студентов к переносу усвоенных учебных действий в новые условия, реализации их в новой ролевой педагогической позиции. Причем главным регулятором коммуникативных взаимодействий становится ролевая позиция, соответствующая стадии

«критик». В общем виде эти данные говорят о том, что на 4-ом курсе мы наблюдаем вариант становления *субъекта учебной деятельности*, которая по содержанию является репродуктивной: доминирующими признаками в структуре параметров, характеризующих выборку 4 курса, является «активность», которую мы рассматривали как характеристику субъекта мотивации, стадии «подмастерье», «ученик», «критик», «самоценность». Эти характеристики, по нашему мнению, создают «образ» ученика, привычно осваивающего содержание предмета, но не педагогическую деятельность. Несмотря на то, что выборка 4-го курса превосходит выборку 5-го курса по процентной доле студентов, достигших стадию «мастер», эта стадия в доминирующие признаки не вошла. Это вполне согласуется с данными, полученными нами ранее на студенческих выборках этого же педагогического института: студенты от стадии «ученик» переходят, минуя стадию «критик», к стадии «мастер», которая в данном случае характеризует самостоятельное, а иногда и творческое, с точки зрения студентов, выполнение репродуктивных заданий [1; 12].

### Выводы

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Различия в распределении стадий субъектности между группами студентов 4-го и 5-го курсов оказались статически незначимыми. Также не обнаружены значимые различия в распределении субъектных (личностных) качеств, обеспечивающих субъект-совместные и субъект-порождающие типы взаимодействия. Наиболее развитыми у студентов 4 и 5 курсов, обучавшихся в смешанном режиме (офлайн и онлайн), оказались стадии «мастер» и «творец». Близкой к этим значениям оказалась стадия «ученик», которую продемонстрировали студенты 5 курса. Вследствие чего первая эмпирическая гипотеза не подтвердилась.

2. Сравнение эквивалентных выборок студентов второй группы (4 курс, N=30) и третьей группы (5 курс, N=30) показало, что «высокие» стадии субъектности («критик», «мастер» и «творец») в большей мере характерны для студентов 4 курса, в то время как в ответах студентов 5 курса более представлены «низкие» стадии субъектности («наблюдатель», «подмастерье», «ученик»). Вследствие чего вторая и третья гипотезы тоже не получили подтверждения.

3. Корреляционный анализ показал наличие достоверных положительных связей «высоких» стадий субъектности с личностными качествами студентов, характеризующими субъектность в коммуникативных взаимодействиях. При этом выявленная отрицательная связь стадии «критик» и параметра «интегративность» подчеркивает утрату субъект-субъектной модели коммуникативных взаимодействий. Вследствие чего регулятором отношений с учащимися становится традиционное педагогическое оценивание, т.е. субъект-объектный тип взаимодействий.

4. На основании данных структурного анализа установлено, что сформировавшаяся на 4 курсе структура совокупности исследуемых параметров (становления субъектности и коммуникативной субъектности) претерпевает серьезные изменения при переносе процесса обучения в среду общеобразовательной школы: индекс организованности структуры (ИОС) в выборке 5-го курса ниже, чем в выборке 4-го курса, что свидетельствует о появлении разрывов связей учебной и коммуникативной субъектности.

### Заключение

В ходе проведенного исследования были получены данные об уровне развития стадий субъектности и субъектных качествах, обеспечивающих активность в коммуникативных взаимодействиях. Выборку составили студенты 4 и 5 курса в условиях смешанного формата офлайн- и онлайн-обучения, а также после прохождения педагогической практики. Исследование носило пилотажный характер и в дальнейшем будет продолжено на более широкой выборке студентов.

Тем не менее полученные результаты указывают на необходимость более широкого использования активных методов обучения студентов педвуза. В первую очередь речь идет о развитии таких субъектных качеств, которые обеспечивали бы практическое применение полученных знаний в качестве средства обучения, включая способность к субъект-порождающему и субъект-совместному типам взаимодействия в процессе обучения.

### Литература

1. Зобков А.В., Плаксина И.В. Эмпирическая структура психологических характеристик становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности // Перспективы науки и образования. 2019. № 4(40). С. 236–262. DOI:10.32744/pse.2019.4.20
2. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Проблемы взаимодействия студентов с цифровыми ресурсами образовательной среды вуза // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию, Москва, 05–06 июля 2021 года. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2021. С. 214–217. DOI:10.24412/cl-36422-2021-1-214-217
3. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Экспресс-методика диагностики взаимодействий в образовательной среде вуза // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2020, вып. 1. С. 23–30.
4. Капцов А.В., Колесникова Е.И., Панов В.И. Взаимопереходы стадий становления субъектности в условиях цифровой среды // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2021. № 2(30). С. 83–94.
5. Карпов А.А. Исследование структуры личностных качеств самоактуализирующейся личности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. С. 138–141.
6. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 12.04.2022).
7. Панов В.И. От экологической психологии к субъект-средовым взаимодействиям [Электронный ресурс] // Субъект-средовые взаимодействия: эконпсихологический подход к развитию психики: коллективная монография / под ред. М.О. Мдивани. М.: Издательство «Перо», 2017. С. 4–13. URL: <https://www.pirao.ru/upload/iblock/375/ekopodkhod.pdf> (дата обращения: 14.04.2022).

8. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
9. Панов В.И. Экопсихологическая модель становления субъектности курсантов военного вуза // Российский научный журнал. 2014. № 6. С. 110–122.
10. Панов В.И., Капцов А.В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 91–103. DOI:10.17759/pse.2021260408
11. Панов В.И., Капцов А.В., Колесникова Е.И. Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса / Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Эффективность личности, группы, организации: проблемы, достижения, перспективы». М.: КРЕДО, 2017. С. 294–297.
12. Панов В.И., Патраков Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. М: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. 199 с. DOI:10.47581/2020/02.Panov.001
13. Панов В.И., Патраков Э.В. Интерференция цифровой и доцифровой сред как предмет психологического исследования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. Выпуск 3. С. 531–541. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2020-3-56
14. Панов В.И., Патраков Э.В. Опыт системных исследований цифровизации информационной среды: риски, представления, взаимодействия // Мир психологии. 2021. № 1-2(105). С. 116–130.
15. Панов В.И., Патраков Э.В., Батурина Л.И., Коман К., Фрогери Р.Ф. Социальные представления студентов о рисках во взаимодействии с Интернетом: кросс-культурный аспект (Россия, Бразилия, Румыния) // Перспективы науки и образования. 2021. № 3(51). С. 10–25. DOI:10.32744/pse.2021.3.1
16. Патраков Э.В., Панов В.И. О возможности применения понятия «интерференция» для описания области слияния цифровой и доцифровой сред // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 3. С. 5–14. DOI:10.34216/2073-1426-2020-26-3-5-14
17. Панов В.И., Плаксина И.В. Модель становления субъекта педагогической деятельности // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 1 / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 304–307.
18. Плаксина И.В. Взаимосвязь параметров, характеризующих готовность педагогов к инновационной деятельности и уровней развития педагогической субъектности / Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки, 2019. Вып. 39(58). С. 95–107.
19. 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.
20. Плаксина И.В. Результаты экспериментальной проверки экопсихологической модели становления субъекта учебно-профессиональной деятельности // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции,

[21-22 ноября 2019 г.] / под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 321–324.

21. Плаксина И.В. Субъект-объектные атрибуты личности будущего педагога, определяющие качество общения / Психология личности: культурно-исторический подход // Материалы XX Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 18-20 ноября 2019 г. / Под ред. Г.Г. Кравцова: В 2 т. Т. 1. М.: Левь, 2019. С. 502–507.

22. Становление субъектности учащегося и педагога: эконсихологическая модель / Под ред. В.И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

23. Щукина М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте [Электронный ресурс]: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М.: РГБ, 2005. 171 с.

24. 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 // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS Future Academy. DOI:10.15405/epsbs.2018.11.02.59ICPE2018

25. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections // Perspectives on Psychological Science. 2018. Vol. 13(2). P. 130–136. DOI:10.1177/1745691617699280

26. Martin J., Gillespie A.A. Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons // Integrative Psychological & Behavioral Science. 2010. Vol. 44. Issue 3. P. 252–272.

27. Sugarman J., Martin J. Theorizing Relational Agency: Reactions to Comments // Journal of Constructivist Psychology. 2011. Vol. 24. Issue 4. P. 321–323.

## References

1. Zobkov A.V., Plaksina I.V. Empiricheskaya struktura psikhologicheskikh kharakteristik stanovleniya studentov kak sub"ektov innovatsionnoi pedagogicheskoi deyatel'nosti [Empirical structure of psychological characteristics of the formation of students as subjects of innovative pedagogical activity]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya [Perspectives of science and education]*, 2019, no. 4(40), pp. 236–262. DOI:10.32744/pse.2019.4.20 (In Russ.).

2. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Problemy vzaimodeistviya studentov s tsifrovymi resursami obrazovatel'noi sredy vuza [Students' problems in interaction with resources of educational environment of high school]. *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noi real'nosti k ustoichivomu razvitiyu [New psychology of pedagogue's professional work]*. Moscow, July 05–06, 2021. Moscow: Psikhologicheskii institut Rossiiskoi akademii obrazovaniya, 2021, pp. 214–217. DOI:10.24412/cl-36422-2021-1-214-217 (In Russ.).

3. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Ekspres-metodika diagnostiki vzaimodeistvii v obrazovatel'noi srede vuza [Express method for diagnostics of interaction in educational environment of high school]. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii [Actual problems of pedagogy and psychology]*, 2020. Vol. 1, pp. 23–30. (In Russ.).

4. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I., Panov V.I. Vzaimoperekhody stadii stanovleniya sub"ektnosti v usloviyakh tsifrovoi sredy [Mutual transitions of the stages of formation of subjectivity in a digital environment]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya «Psikhologiya» [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology series.]*, 2021, no. 2(30), pp. 83–94. (In Russ.).

5. Karpov A.A. Issledovanie struktury lichnostnykh kachestv samoaktualiziruyushcheisya lichnosti [Research of the structure of personal qualities of a self-actualizing personality]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2016, no. 4, pp. 138–141. (In Russ.).

6. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements for the modernization of the main professional educational programs (OPOP) for the training of teachers in accordance with the professional standard of the teacher: proposals for the implementation of an activity approach in the training of teachers] [Electronic resource]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological science and education psyedu.ru*, 2014, no. 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed 12.04.2022). (In Russ.).

7. Panov V.I. Ot ekologicheskoi psikhologii k sub"ekt-sredovym vzaimodeistviyam [Elektronnyi resurs] [From ecological psychology to subject-environmental interactions]. In Mdivani M.O. (ed.), *Sub"ekt-sredovye vzaimodeistviya: ekopsikhologicheskii podkhod k razvitiyu psikhiki: kollektivnaya monografiya [Subject-environment interactions: ecopsychological approach to development of psychics]*. Moscow: Publ. «Pero», 2017, pp. 4–13. URL: <https://www.pirao.ru/upload/iblock/375/ekopodkhod.pdf> (Accessed 12.04.2022). (In Russ.).

8. Panov V.I. Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika [Psychodidactics of educational systems: theory and practice]. Saint Petersburg: Piter, 2007. (In Russ.).

9. Panov V.I. Ekopsikhologicheskaya model' stanovleniya sub"ektnosti kursantov voennogo vuza [Ecopsychological model of formation of subjectivity of cadets of a military university]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal [Russian scientific journal]*, 2014, no. 6, pp. 110–122. (In Russ.).

10. Panov V.I., Kaptsov A.V. Struktura stadii stanovleniya sub"ektnosti obuchayushchikhsya: svyaznost', tselostnost', formalizatsiya [Structure of stages of formation of subjectivity of students: connectivity, integrity, formalization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 91–103. DOI:10.17759/pse.2021260408 (In Russ.).

11. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Metodika otsenki stadii stanovleniya sub"ektnosti uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa [Methodology for Assessing the Stages of Formation of Subjectivity of Participants in the Educational Process]. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Effektivnost' lichnosti, gruppy, organizatsii: problemy,*

*dostizheniya, perspektivy*» [Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Efficiency of Personality, Group, Organization: Problems, Achievements, Prospects"]. Moscow: KREDO, 2017, pp. 294–297. (In Russ.).

12. Panov V.I., Patrakov E.V. Tsifrovizatsiya informatsionnoi sredy: riski, predstavleniya, vzaimodeistviya: monografiya [Digitalization of the information environment: risks, representations, interactions: monograph] Moscow: FGBNU «Psikhologicheskii institut RAO»; Kursk: Universitetskaya kniga, 2020. 199 p. DOI:10.47581/2020/02.Panov.001 (In Russ.).

13. Panov V.I., Patrakov E.V. Interferentsiya tsifrovoy i dotsifrovoy sred kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya [Interference of the digital and pre-digital environments as a subject of psychological research]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii* [Herzen readings: psychological research in education], 2020. Issue 3, pp. 531–541. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2020-3-56 (In Russ.).

14. Panov V.I., Patrakov E.V. Opyt sistemnykh issledovaniy tsifrovizatsii informatsionnoi sredy: riski, predstavleniya, vzaimodeistviya [Experience of systemic research on the digitalization of the information environment: risks, representations, interactions]. *Mir psikhologii* [The world of psychology], 2021, no. 1-2(105), pp. 116–130. (In Russ.).

15. Panov V.I. et.al. Sotsial'nye predstavleniya studentov o riskakh vo vzaimodeistvii s Internetom: kross-kul'turnyi aspekt (Rossiya, Braziliya, Rumyniya) [Students' social imaginations of risks in interaction with Internet: cross-cultural aspect (Russia, Brazil, Romania)]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of science and education], 2021, no. 3(51), pp. 10–25. DOI:10.32744/pse.2021.3.1 (In Russ.).

16. Patrakov E.V., Panov V.I. O vozmozhnosti primeneniya ponyatiya «interferentsiya» dlya opisaniya oblasti sliyaniya tsifrovoy i dotsifrovoy sred [About possibility of using term "interference" for description of the scope of merging digital and pre-digital environments]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020. Vol. 26, no. 3, pp. 5–14. DOI:10.34216/2073-1426-2020-26-3-5-14 (In Russ.).

17. Panov V.I., Plaksina I.V. Model' stanovleniya sub"ekta pedagogicheskoi deyatelnosti [Model of formation of a subject of pedagogical activity]. In Zhuravlev A.L. (eds.), *Chelovek, sub"ekt, lichnost' v sovremennoi psikhologii*. Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii, posvyashchennoi 80-letiyu A.V. Brushlinskogo. Tom 1 [Person, subject, personality in modern psychology. Materials of the International Conference dedicated to the 80th anniversary of A.V. Brushlinsky. Vol. 1]. Moscow: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2013, pp. 304–307. (In Russ.).

18. Plaksina I.V. Vzaimosvyaz' parametrov, kharakterizuyushchikh gotovnost' pedagogov k innovatsionnoi deyatelnosti i urovnei razvitiya pedagogicheskoi sub"ektnosti [Correlation between parameters characterizing pedagogues' readiness for innovational activity and

development levels of pedagogical agency]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Vladimir State University named after Aleksandr Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs. Series: Pedagogical and psychological sciences], 2019, issue 39(58), pp. 95–107. (In Russ.).

19. Plaksina I.V. Ontologicheskaya model' stanovleniya sub"ekta innovatsionnoi pedagogicheskoi deyatelnosti [Ontological model of formation of innovational pedagogical performance actor]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya «Gumanitarnye nauki»* [Modern science: actual problems of theory and practice. Series «Humanitarian sciences»], 2018, no. 10, pp. 69–74. (In Russ.).

20. Plaksina I.V. Rezul'taty eksperimental'noi proverki ekopsikhologicheskoi modeli stanovleniya sub"ekta uchebno-professional'noi deyatelnosti [Results of experimental verification of the ecopsychological model of formation of a subject of educational and professional activity]. In Mazilov V.A. (ed.). *Psikhologiya sposobnosti i odarennosti: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (November 21-22, 2019) [Psychology of abilities and giftedness: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference], 2019, pp. 321–324. (In Russ.).

21. Plaksina I.V. Sub"ekt-ob"ektnye atributy lichnosti budushchego pedagoga, opredelyayushchie kachestvo obshcheniya [Subject-object attributes of the future pedagogue's personality, defining quality of communication]. In Kravtsov G.G. (ed.). *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskii podkhod* [Psychology of personality: cultural and historical approach]. Materialy XX Mezhdunarodnykh chtenii pamyati L.S. Vygotskogo. Moskva, 18-20 noyabrya 2019 g. V 2 t., t. 1. [Materials of 20th International Readings dedicated to commemoration of L.S. Vygotski]. Moscow: Lev, 2019, pp. 502–507. (In Russ.).

22. Panov V.I. (ed.), Stanovlenie sub"ektnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model' [Formation of subjectivity of the student and teacher: ecopsychological model]. Moscow: PI RAO; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. 304 p. (In Russ.).

23. Shchukina M.A. Osobennosti razvitiya sub"ektnosti lichnosti v podrostkovom vozraste [Elektronnyi resurs] [Features of the development of personality subjectivity in adolescence]. Dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow: RGB, 2005. 171 p. (In Russ.).

24. Panov V.I., Plaksina I.V. The Peculiarities Of The Agency Of Schoolchildren Of 7-8 And 8-10 Classes. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS Future Academy*. DOI:10.15405/epsbs.2018.11.02.59ICPE2018.

25. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 2018. Vol. 13(2), pp. 130–136. DOI:10.1177/1745691617699280

26. Martin J., Gillespie A.A. Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons. *Integrative*

Панов В.И., Плаксина И.В.  
Субъектность студентов педагогического вуза в  
меняющейся образовательной среде  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 64–84.

*Panov V. I., Plaksina I. V.*  
Subjectness of Pedagogical University Students in the  
Changing Educational Environment  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 64–83

*Psychological & Behavioral Science*, 2010. Vol. 44, issue 3, pp. 252–272.

27. Sugarman J., Martin J. Theorizing Relational Agency: Reactions to Comments. *Journal of Constructivist Psychology*, 2011. Vol. 24, issue 4, pp. 321–323.

### **Информация об авторах**

*Панов Виктор Иванович*, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: [ecovip@mail.ru](mailto:ecovip@mail.ru)

*Плаксина Ирина Васильевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (ФГБОУ ВО ВлГУ), г. Владимир, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>, e-mail: [irinapl@mail.ru](mailto:irinapl@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Victor I. Panov*, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Laboratory, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: [ecovip@mail.ru](mailto:ecovip@mail.ru)

*Irina V. Plaksina*, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs, Vladimir, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-4778>, e-mail: [irinapl@mail.ru](mailto:irinapl@mail.ru)

Получена 01.06.2022

Received 01.06.2022

Принята в печать 20.06.2022

Accepted 20.06.2022

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | METHODOLOGY and TECHNOLOGY of  
EDUCATION

## Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки

### **Самсонова Е.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: [samsonovaev@mgppu.ru](mailto:samsonovaev@mgppu.ru)

### **Быстрова Ю.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: [BystrovaYuA@mgppu.ru](mailto:BystrovaYuA@mgppu.ru)

### **Шеманов А.Ю.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: [ShemanovAYu@mgppu.ru](mailto:ShemanovAYu@mgppu.ru)

### **Кутепова Е.Н.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5347-9583>, e-mail: [KutepovaEN@mgppu.ru](mailto:KutepovaEN@mgppu.ru)

В статье проведен сравнительный анализ особенностей готовности и способности к тьюторскому сопровождению как компонентов профессиональных компетенций студентов высшего и среднего профессионального образования, а также работающих тьюторов. Выборка данного исследования представлена 159 респондентами – 67 работающих тьюторов, 33 студента направления подготовки высшего образования «Психолого-педагогическое образование», 59 респондентов, из которых 28 студентов высшего образования (направление «Социальная работа») и 31 студент среднего профессионального образования (специальность «Социальная работа»). Исследование было проведено с помощью разработанных нами шкал для оценки профессиональных компетенций к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования. Ответы на вопросы анкеты собирались дистанционно с помощью системы «Anketolog» и обрабатывались статистически с помощью программы SPSS Statistics 18.0. Во всех группах респондентов выявленные статистически достоверные корреляционные связи между шкалами соответствовали связям аналогичных шкал, используемых в международных исследованиях. Показано, что студенты социального направления в большей степени готовы реализовывать тьюторские функции,

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Кутепова Е.Н.  
Компетенции тьютора в инклюзивном образовании:  
специфика программ профессиональной подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 84–99.

Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Yu.,  
Kutepova E.N.  
Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of  
Professional Training Curricula  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 84–99.

связанные с актуализацией субъектной позиции обучающихся, а студенты психолого-педагогической направленности программ в большей степени знакомы со знаниями, методами работы, обеспечивающей создание специальных условий образования для ребенка как объекта психолого-педагогического сопровождения. Сделан вывод, что при подготовке выпускников среднего профессионального и высшего образования необходимо сбалансировать освоение выпускниками компетенций, направленных на овладение методами и приемами создания специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ, и компетенций, связанных с методами и приемами, поддерживающими их активное, субъектное участие в процессе образования, гармоничное сочетание которых составляет специфику тьюторского сопровождения в условиях инклюзии.

**Ключевые слова:** подготовка студентов к тьюторскому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, готовность и способность как компоненты профессиональных компетенций.

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2022 № 073-00110-22-01 «Научно-методическое обоснование и разработка программы подготовки тьютора по сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью в соответствии с профессиональным стандартом “Специалист в области воспитания”».

**Благодарности.** Авторы выражают признательность Л.М. Прокопьевой за подготовку цифрового варианта опросника и статистическую обработку полученных данных.

**Для цитаты:** Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю., Кутепова Е.Н. Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 84–99. DOI:10.17759/psyedu.2022140206

## Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of Professional Training Curricula

**Elena V. Samsonova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

**Yuliya A. Bystrova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Кутепова Е.Н.  
Компетенции тьютора в инклюзивном образовании:  
специфика программ профессиональной подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 84–99.

Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Yu.,  
Kutepova E.N.  
Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of  
Professional Training Curricula  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 84–99.

### **Alexey Yu. Shemanov**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

### **Elena N. Kutepova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5347-9583>, e-mail: kutepovaen@mgppu.ru

The article provides a comparative analysis of the features of readiness and ability for tutor support as components of professional competencies of students of higher and secondary vocational education, as well as working tutors. The sample of this study is represented by 159 respondents – 67 working tutors, 33 undergraduates in the direction of higher education "Psychological and pedagogical education", 59 respondents, of which 28 undergraduates of higher education (direction "Social work") and 31 students of secondary vocational education (specialty "Social work"). The study was carried out using the scales developed by us to assess professional competencies for tutor support in the context of inclusive education. The answers to the questionnaire were collected remotely using the "Anketolog" system and processed statistically using the SPSS Statistics 18.0 program. In all groups of respondents, the revealed statistically significant correlations between the scales corresponded to the connections of similar scales used in international studies. It is shown that students of the social direction are more ready to implement tutor functions related to the actualization of the subject position of students, and students of the psychological and pedagogical orientation of the programs are more familiar with the knowledge, methods of work that ensure the creation of special conditions for education for the child as an object of psychological pedagogical support. It is concluded that when preparing graduates of secondary vocational and higher education, it is necessary to balance the development by graduates of competencies aimed at mastering the methods and techniques of creating special educational conditions for students with disabilities, and competencies associated with methods and techniques that support their active, involved participation in the process of education, the harmonious combination of which makes up the specifics of tutor support in the context of inclusion. **Keywords:** preparation of students for tutoring of students with disabilities, inclusive education, readiness and ability as components of professional competencies.

**Financing.** The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 01.21.2022 No. 073-00110-22-01 "Scientific and methodological justification and development of a tutor training program to accompany students with disabilities, with disabilities in accordance with the professional standard "Education Specialist"".

**Acknowledgments.** The authors are grateful to L.M. Prokopyeva for preparing the digital version of the questionnaire and statistical processing of the obtained data.

**For citation:** Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Yu., Kutepova E.N. Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of Professional Training Curricula. *Psikhologo-*

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Кутепова Е.Н.  
Компетенции тьютора в инклюзивном образовании:  
специфика программ профессиональной подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 84–99.

Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Yu.,  
Kutepova E.N.  
Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of  
Professional Training Curricula  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 84–99.

*pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 84–99. DOI:10.17759/psyedu.2022140206 (In Russ.).

## Введение

Успешный результат обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), их социализация и полноценная интеграция в социум становятся приоритетной задачей современного образования, что достигается как созданием специальных условий для таких обучающихся, так и формированием стремления у самих обучающихся с ОВЗ к успешному решению учебных, практических и творческих задач [16; 20; 22]. Для категории обучающихся с особыми образовательными потребностями, какими являются дети с ОВЗ, задача успешности в обучении является заведомо сложной и требует дополнительных условий, в том числе организации тьюторского сопровождения. Однако, несмотря на то что профессии тьютора и аналогичные ей по функционалу становятся все более востребованными в практике инклюзивного образования [4; 5; 6; 9; 12; 13; 16; 19; 20; 21], педагогическое образование в России не ориентировано на массовую подготовку тьюторов, которая могла бы удовлетворить потребность образовательных организаций в них. В то же время в связи с развитием инклюзивного образования владение компетенциями, необходимыми для тьюторского сопровождения, становится все более актуальным для педагогов образовательных организаций (ОО) дошкольного и школьного образования, где нередки ситуации, когда учителя, воспитатели, дефектологи или педагоги-психологи совмещают основную деятельность с тьюторским сопровождением, зачастую неверно трактуя его функционал [1; 2; 9].

За рубежом также осознается необходимость массовой адресной помощи по включению обучающихся с ОВЗ в инклюзивную среду со стороны специального сопровождающего, но нет прямых параллелей с отечественной профессией тьютора обучающихся с ОВЗ. Отечественному функционалу тьютора, работающего с обучающимися с ОВЗ в условиях инклюзии, частично соответствует функционал *ассистента учителя, помощника учителя*. В этом случае во многих странах от таких помощников или ассистентов учителя не требуется профессионального педагогического образования. С другой стороны, функционалу тьютора, сопровождающего обучающихся со специальными нуждами, соответствует функционал *вспомогательного учителя, парапрофессионала*. В этом случае от них требуется серьезная подготовка в сфере специальной педагогики и специальной психологии [3; 16; 18; 19; 21; 23; 25].

В нашей стране программ, системно готовящих тьюторов, работающих в условиях инклюзии, практически нет. При этом потребность в профессионально подготовленных тьюторах увеличивается с каждым годом, что показывают региональные и федеральные мониторинги по созданию специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ в образовательных организациях [9]. В связи с этим продолжают дискуссии на тему содержания программ профессиональной подготовки тьюторов и тех компетенций, которые им необходимы, включая дискуссии о том, как эта программа соотносится с подготовкой учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей и в чем состоит специфика такой подготовки.

Потребность образовательной практики в профессионально подготовленных тьюторах определяет целый круг исследовательских задач. Одной из таких задач становится задача

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Кутепова Е.Н.  
Компетенции тьютора в инклюзивном образовании:  
специфика программ профессиональной подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 84–99.

Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Yu.,  
Kutepova E.N.  
Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of  
Professional Training Curricula  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 84–99.

оценки профессиональных компетенций в сфере инклюзивного образования, которые формируются у студентов при прохождении различных программ профессиональной подготовки среднего и высшего профессионального образования для определения возможности реализации ими функционала по тьюторскому сопровождению обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, что и является целью данной статьи.

### Методы

Для оценки профессиональных компетенций авторским коллективом был предложен профиль профессиональных компетенций *тьютора*, сопровождающего обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в условиях инклюзии [15]. Эти условия и определяют специфику профиля тьюторского сопровождения обучающихся, поскольку предполагают наличие компетенций, учитывающих особые образовательные потребности обучающихся [5]. Профиль включает в себя «готовность и способность» к профессиональной деятельности тьютора в условиях инклюзии [3; 8; 9; 12]. Причем «готовность» охватывает *когнитивный* (владение знанием содержания компетенции) и *мотивационно-установочный* компоненты (приверженность ценностям и обладание намерением осуществлять профессиональную деятельность). Тогда как «способность» включает в себя такие компоненты, как *поведенческий* (умения и навыки осуществлять профессиональные действия) и *рефлексивный* (рефлексия на основе опыта применения компетенции в разнообразных ситуациях достигаемых *результатов* и возможных *трудностей*) [3; 7; 8; 9; 15; 23].

На основе опирающихся на теории А. Бандуры [18] и А. Айзена [17] и применяемых в международной практике шкал для оценки профессиональных компетенций педагогов (в том числе в инклюзивном образовании), раскрывающих содержание перечисленных выше компонентов [19; 21; 24; 25; 26], нами были разработаны шкалы и опросники для оценки профессиональных компетенций к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования [15]. Эти опросники включают в себя 4 шкалы: *Отношение к инклюзии* (далее – *Отношение*), *Намерение реализовать инклюзивные практики* (далее – *Намерение*), *Эффективность в реализации инклюзивных практик* (далее – *Эффективность*) и *Трудности в реализации инклюзивных практик* (далее – *Трудности*).

Выборка данного исследования представлена 159 респондентами – 67 работающих тьюторов, 33 студента старших курсов, осваивающих направления подготовки высшего образования – бакалавриат: «Психолого-педагогическое образование», 59 респондентов, из которых 28 студентов высшего образования (ВО, направление «Социальная работа») и 31 студент среднего профессионального образования (СПО, специальность «Социальная работа»). Результаты описательной статистики, корреляционного и факторного анализа по всей полной выборке представлены в статье А.Ю. Шеманова и др. [15]. Ответы на вопросы анкеты собирались дистанционно с помощью системы «Anketolog» и обрабатывались статистически с помощью программы SPSS Statistics 18.0.

### Результаты

Полученная эмпирически по разработанным шкалам картина корреляционных связей показала, что у всех групп респондентов ответы по шкале *Намерение* положительно связаны с ответами по шкале *Эффективность*, т.е. с уверенностью в своей профессиональной

компетентности как специалиста сопровождения обучающегося с ОВЗ (тьюторы –  $\rho=0,368$ ; СПО –  $\rho=0,431$ ; ВО «Психолого-педагогическое образование» –  $\rho=0,785$ ; ВО «Социальная работа» –  $\rho=0,594$ ). Отметим, что самая статистически достоверная (при  $p<0,01$ ), хотя и умеренная по силе связь наблюдается между этими шкалами для работающих тьюторов и студентов ВО направления «Психолого-педагогическое образование» (у них связь высокая по шкале Чеддока, т.е. более 0,7). Высокая достоверность при умеренной силе связи у работающих тьюторов означает, что их ответы более определенно коррелируют, т.е. без значительных расхождений в связях между ними. При этом только у работающих тьюторов и студентов психолого-педагогического направления подготовки наблюдается обратная корреляция между намерениями осуществлять тьюторское сопровождение и восприятием трудностей, с которыми тьюторы сталкиваются в работе (тьюторы –  $\rho=-0,338$ ,  $p<0,01$ ; студенты педагоги-психологи –  $\rho=-0,522$ ,  $p<0,01$ ), т.е. обратная корреляция умеренной и даже заметной силы. Только у студентов ВО направления «Социальная работа» отмечена статистически значимая заметная положительная корреляция между намерением осуществлять инклюзивную практику и отношением к инклюзии ( $\rho=0,533$ ,  $p<0,01$ ). Только у тьюторов воспринимаемая эффективность имела слабую отрицательную связь с трудностями ( $\rho=-0,274$ ,  $p<0,05$ ). Подобная направленность связи между данными шкалами соответствует описанной в международных исследованиях [19; 24].

Как мы показали в нашей статье о методе оценки профиля профессиональных компетенций, факторный анализ обеих шкал – *Намерение* и *Эффективность* – выявил в них аналогичную структуру, которую составляют два фактора. В шкале *Намерение* мы обозначили эти факторы как *Деятельность для обучающегося* и *Деятельность совместно с обучающимся*, имея в виду содержание деятельности тьютора, в которой обучающийся выступает или объектом деятельности или активным участником деятельности соответственно. Применительно к шкале *Эффективность* эти факторы названы как *Поддержка обучающегося* (утверждения данного фактора направлены на активную работу с ним самим) и *Способность использовать инструменты поддержки*, где речь идет о владении инструментами помощи, а не о самой работе с обучающимся [15].

У студентов ВО направления «Социальная работа» качественный анализ результатов показал, что по шкале *Намерение* они выбирают положительные ответы на вопросы, прямо направленные на работу *совместно с ребенком*: «Я спрошу учащегося, демонстрирующего проблемное поведение, как лучше с ним взаимодействовать»; «Я обсужу с учеником его интересы и трудности, которые он испытывает в обучении» и т.д. Тогда как студенты ВО направления «Психолого-педагогическое образование» в ответах чаще ориентировались на вопросы, направленные на работу *для ребенка*: «Я буду адаптировать учебные задания исходя из особых образовательных потребностей обучающегося», «Я приму участие в программе профессионального развития, чтобы я мог оказать эффективную помощь».

Аналогичным образом в ответах по шкале *Эффективность* работающие тьюторы, студенты СПО по специальности «Социальная работа» и студенты ВО направления «Социальная работа» более уверены в своих профессиональных компетенциях в части умений работать непосредственно *с ребенком*: «Я могу организовывать общение и взаимодействие обучающегося с его сверстниками на уроках и во внеурочной деятельности», «Я могу вовлекать обучающегося в обсуждение и построение его индивидуального

образовательного маршрута», «Я могу снижать проблемное поведение обучающегося, имеющего эмоциональные и поведенческие проблемы». Тогда как качественный анализ ответов студентов ВО направления «Психолого-педагогическое образование» по шкале *Эффективность* показал, что они ощущают себя более уверенно, отвечая на вопросы, относящиеся к *владению инструментарием работы* с детьми с ОВЗ: «Я могу проводить работу по диагностике индивидуальных особенностей, способностей, затруднений обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью»; «Я могу информировать и просвещать тех, кто мало знает о принципах и подходах инклюзивного образования»; «Я могу проводить работу по выявлению и оформлению индивидуальных образовательных запросов, интересов обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью».

Сравнительный анализ по разработанным шкалам показал, что не наблюдается значимых различий по шкале *Отношение* между группами респондентов (рисунок; таблица).

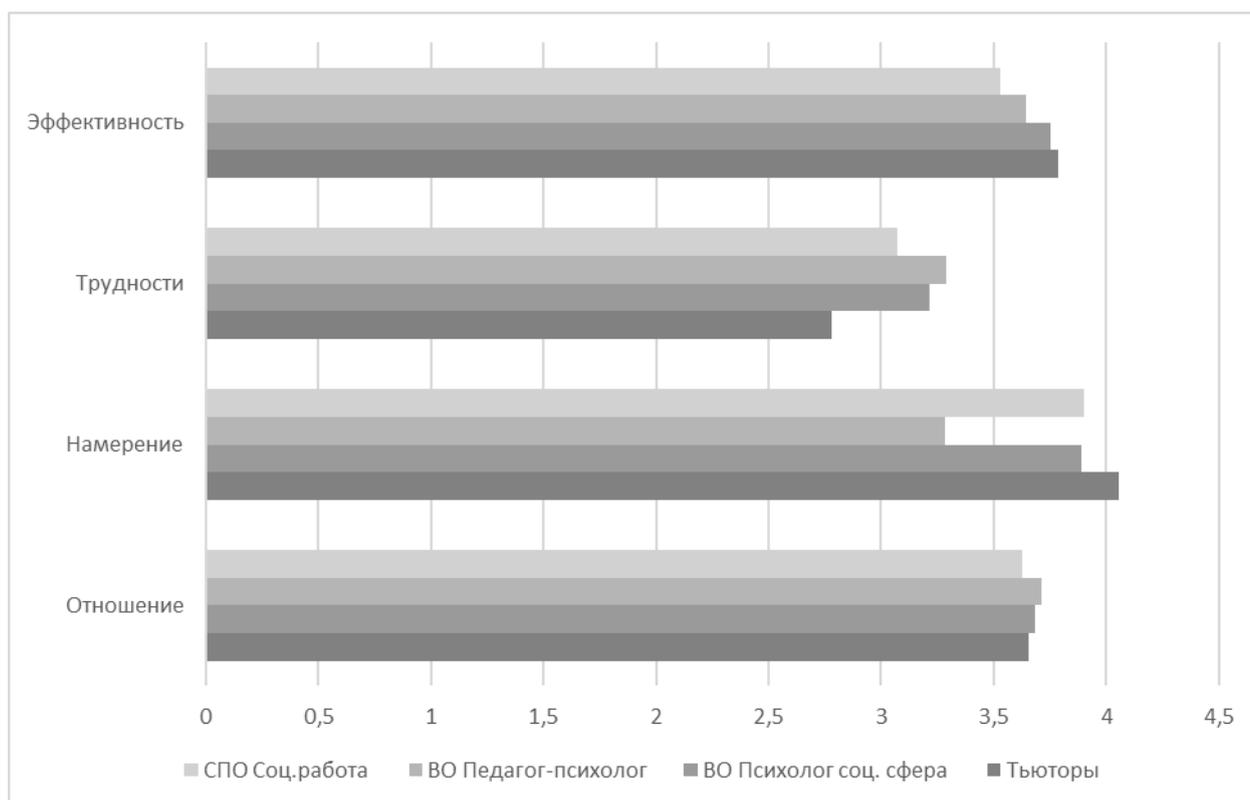


Рис. Сравнительный анализ по шкалам между группами респондентов

Значение по шкале *Намерение осуществлять инклюзивные практики* существенно ниже только у студентов направления «Психолого-педагогическое образование», чем у работающих тьюторов, у которых самый высокий показатель. При этом студенты СПО и ВО обоих направлений подготовки значительно отличаются от работающих тьюторов также по шкале *Трудности*, чаще соглашаясь с их наличием. Оказалось также, что работающие тьюторы имеют тенденцию чаще проявлять готовность к преодолению трудностей. По шкале *Эффективность* студенты СПО показали наиболее низкое значение, которое было

достоверно ниже ( $p < 0,05$ ), чем у работающих тьюторов с наибольшим значением по этой шкале. Других достоверных отличий по данной шкале не наблюдалось.

Таблица

**Сравнительный анализ по шкалам между группами респондентов**

Респонденты	Отношение	Намерение	Трудности	Эффективность
Тьюторы	3,657±0,628	4,054±0,705	2,780±0,629	3,785±0,592
ВО «Социальная работа»	3,686±0,500	3,889±0,895	3,214±0,648	3,753±0,736
ВО «Психолого-педагогическое образование»	3,712±0,628	3,786±0,518	3,292±0,543	3,644±0,741
СПО «Социальная работа»	3,626±0,622	3,903±0,699	3,071±0,605	3,530±0,697

Качественный анализ результатов беседы с респондентами по итогам анализа ответов на вопросы анкет подтверждает выводы на основе факторного анализа. Студенты направления «Психолого-педагогическое образование» более уверенно себя чувствуют при выполнении задач, позволяющих реализовать процесс сопровождения обучающегося с особыми образовательными потребностями, прописанными в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» по трудовой функции 3.6 «Тьютор» [12]:

- адаптация учебных заданий и дидактических материалов с учетом индивидуальных потребностей учащихся с ОВЗ и с инвалидностью;
- осуществление взаимодействия педагогов, тьютора, психолога, дефектолога, узких специалистов, родителей (законных представителей) обучающихся и других субъектов образования в процессе разработки и реализации адаптированной образовательной программы, индивидуального образовательного маршрута;
- диагностика индивидуальных особенностей, способностей, затруднений обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью;
- организация анализа результатов реализации индивидуального учебного плана и (или) адаптированной образовательной программы самим обучающимся;
- выявление и оформление индивидуальных образовательных запросов, интересов обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью и т.д.

Студенты СПО и ВО направления «Социальная работа» в большей степени уверены в возможностях решать задачи сопровождения обучающегося с ОВЗ, направленных на реализацию и поддержку их *активного участия*, также в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» по трудовой функции 3.6 «Тьютор» [12]:

- вовлечение обучающегося в обсуждение и построение его индивидуального образовательного маршрута;
- формирование у обучающихся образовательного запроса;
- организация общения и взаимодействия обучающегося с его сверстниками на уроках и во внеурочной деятельности;
- снижение проблемного поведения обучающегося, имеющего эмоциональные и

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Кутепова Е.Н.  
Компетенции тьютора в инклюзивном образовании:  
специфика программ профессиональной подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 84–99.

Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Yu.,  
Kutepova E.N.  
Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of  
Professional Training Curricula  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 84–99.

поведенческие проблемы;

- поддержка обучающихся в разработке и реализации ими индивидуальных проектов, индивидуальных образовательных маршрутов.

### Обсуждение

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что подготовка студентов ВО направления «Психолого-педагогическое образование» в большей мере нацелена на формирование у них профессиональных компетенций и трудовых функций, связанных с освоением методов и технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, согласованных в большей степени с реализацией индивидуального подхода к обучающимся, где сам сопровождаемый ребенок является объектом сопровождения, а не его активным участником. В то же время подготовка студентов СПО и ВО направления «Социальная работа» в большей мере направлена на поддержку индивидуализации, предполагающей *субъектность* обучающихся с ОВЗ, когда они *активно* участвуют в процессе образования.

В наших исследованиях мы опираемся на представление о том, что тьютор реализует деятельностный подход, «в основе которого лежит *принцип индивидуализации*, предполагающий изменение в процессе тьюторского сопровождения *позиции ученика*» [13, с. 169–170]. Это изменение состоит в том, что обучающийся сам «*становится субъектом собственной образовательной деятельности*», т.е. способным на определение смысла, анализ и оценку достигнутых результатов, на постановку целей и задач, планирование собственных действий по освоению содержания образования, которое не ограничивается только изучением предлагаемого учителем программного материала» [13, с. 170]. Это отличает позицию тьютора от позиций других специалистов психолого-педагогического сопровождения (логопедов, дефектологов, педагогов-психологов), которые в основном реализуют *индивидуальный подход*. Суть этого отличия состоит в том, что специалист проводит диагностику особых образовательных потребностей ребенка, создает специальные образовательные условия *для обучающихся с ОВЗ*, а не *вместе с ними*, не при их активном участии, в том числе при разработке *для них индивидуального образовательного маршрута (ИОМ)* [13, с. 169].

«В современной образовательной практике возникает противоречие в понимании тьюторского сопровождения, применяемого к обучающимся с ОВЗ, когда обучающийся скорее становится *объектом* сопровождения. Такая ситуация возникает вследствие сомнений относительно возможностей включения обучающихся с ОВЗ в разработку ИОМ, поскольку это требует определенных логических и мыслительных способностей, в том числе аналитических возможностей и развитого мировоззрения у самого лица с особыми потребностями. Предположение о возможности участия всех обучающихся с ОВЗ в разработке ИОМ находит ряд подтверждений на примере кейсов в практике использования рефлексивно-деятельностного подхода» [13, с. 170], но в целом нуждается в особом разностороннем исследовании. При этом предположение, что «деятельностный подход универсален и может быть применен по отношению к различным обучающимся, без деления их на те или иные категории, но с учетом их индивидуальных особенностей» [13, с. 170], должно повлечь коренное изменение понимания организации участия, с опорой на культурологический подход к инклюзии и на другое понимание целей образования [14]. Само

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Кутепова Е.Н.  
Компетенции тьютора в инклюзивном образовании:  
специфика программ профессиональной подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 84–99.

Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Yu.,  
Kutepova E.N.  
Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of  
Professional Training Curricula  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 84–99.

активное участие обучающихся с серьезными ментальными нарушениями может рассматриваться на уровне, например, совместной эстетической (в особенности театральной) деятельности как формы культурного выражения человека и познания мира [10; 11].

### Заключение

Сравнивая данные исследования, полученные при анкетировании студентов, получающих образование в сфере психологического образования и социальной работы, и работающих тьюторов, мы приходим к выводам, что студенты социального направления в большей степени готовы реализовывать тьюторские функции, связанные с актуализацией субъектной позиции обучающихся, а студенты психолого-педагогической направленности программ в большей степени знакомы с методами работы, обеспечивающими создание специальных условий образования для ребенка как объекта психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, при разработке программ профессиональной подготовки тьютора необходимо учесть эти диспропорции как в самих программах подготовки психологов и выпускников СПО для сфер образования, и социальной работы, так и в программах дополнительного образования и профессиональной переподготовки. Задачей этого изменения программ, если будет ставиться цель привлечения их выпускников для тьюторского сопровождения, должно стать сбалансированное выравнивание как компетенций, направленных на овладение методами и приемами создания специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ, так и компетенций, связанных с методами и приемами, поддерживающими их активное, субъектное участие в процессе образования, а также в своем социальном и культурном развитии, поскольку обе составляющие предполагаются профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания» по трудовой функции 3.6 «Тьютор» [12].

### Литература

1. Алехина А.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 116–126. DOI:10.17759/pse.2021260509
2. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 62–78. DOI:10.17759/cpse.2020090203
3. Быстрова Ю.О., Коваленко В.Е. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами // Актуальні питання корекційної освіти. 2018. № 11. С. 24–34. (In Ukrainian).
4. Горбунова А.Ю., Королькова О.О., Ткаченко Е.С. Тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 4. С. 97–106.
5. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе. Сопровождение ребенка с особенностями развития: метод. пособие / под ред. М.Л. Семенович. М.: Теревинф, 2010. 95 с.; 2-е изд., испр. и доп.: М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. 114 с.

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Кутепова Е.Н.  
Компетенции тьютора в инклюзивном образовании:  
специфика программ профессиональной подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 84–99.

Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Yu.,  
Kutepova E.N.  
Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of  
Professional Training Curricula  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 84–99.

6. Карпенкова И.В., Самсонова Е.В., Алехина С.В., Кутепова Е.Н. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2017. 173 с.
7. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163–181.
8. Махова О.В. От готовности к компетенции // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2014. № 7. С. 186–188.
9. Ольхина Е.А., Уромова С.Е. Представления педагогов специальных (коррекционных) учреждений о роли тьютора // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–3. С. 139–142.
10. Попова Н.Т., Попова Е.А. Развитие индивидуальной выразительности актера с ограниченными возможностями здоровья в групповом театральном тренинге: синтез эстетических и реабилитационных задач // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. ст. / ред. А.М. Щербакова. М.: МГППУ, 2013. С. 80–96.
11. Попова Н.Т., Шеманов А.Ю. Творческие инклюзивные практики становления субъектности: подход к концептуальному обоснованию [Электронный ресурс] // Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология. 2021. Вып. 3. С. 376–385. DOI:10.17072/2078-7898/2021-3-376-385
12. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420390300> (дата обращения: 04.05.2022).
13. Самсонова Е.В., Мельник Ю.В., Карпенкова И.В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 165–182. DOI:10.17759/cpse.2021100210
14. Шеманов А.Ю., Попова Н.Т. Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 1. С. 74–82.
15. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Метод оценки профессиональных компетенций, необходимых для тьюторского сопровождения в условиях инклюзивного образования // Клиническая и специальная психология. 2022 (в печати).
16. Юдина Т.А., Алехина С.В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 40–46. DOI:10.17759/jmfp.2015040205
17. Ajzen I. Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control and The Theory of Planned Behavior // Journal of Applied Social Psychology. 2002. Vol. 32(4). P. 665–683.
18. Bandura A. Self-Efficacy: the Exercise of Control. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
19. Breyer C., Wilfling K., Leitenbauer C. and Gasteiger-Klicpera B. The Self-Efficacy of Learning and Support Assistants in the Austrian Inclusive Education Context // European Journal of Special Needs Education. 2020. Vol. 35. № 4. P. 451–465. DOI:10.1080/08856257.2019.1706255

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Кутепова Е.Н.  
Компетенции тьютора в инклюзивном образовании:  
специфика программ профессиональной подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 84–99.

Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Yu.,  
Kutepova E.N.  
Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of  
Professional Training Curricula  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 84–99.

20. *Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O.* Social and Pedagogical Support of Children with Disabilities in Conditions of General Secondary Educational Establishments // *Journal for Educators, Teachers and Trainers.* 2021. Vol. 12(3). P. 101–114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
21. *Jackson C., Sharma U., Odier-Guedj D., Deppeler J.* Teachers' Perceptions of Their Work with Teacher Assistants: A Systematic Literature Review // *Australian Journal of Teacher Education.* 2021. Vol. 46(11). DOI:10.14221/ajte.2021v46n11.5
22. *Opie J.* Educating Students With Vision Impairment Today: Consideration of the Expanded Core Curriculum [Электронный ресурс] // *British Journal of Visual Impairment.* 2018. Vol. 36. Iss. 1. P. 75–89. URL: [https://www.researchgate.net/publication/322429485\\_Educating\\_students\\_with\\_vision\\_impairment\\_today\\_Consideration\\_of\\_the\\_expanded\\_core\\_curriculum](https://www.researchgate.net/publication/322429485_Educating_students_with_vision_impairment_today_Consideration_of_the_expanded_core_curriculum) (дата обращения: 04.05.2022).
23. *Romano A., Rullo M., Petruccioli R.* La valutazione dei learning outcomes e delle competenze core degli insegnanti di sostegno. Uno studio pilota [The Assessment of Learning Outcomes and Core Competencies of Inclusive Education Teachers. a Pilot Study] // *Form@re – Open Journal per la formazione in rete.* 2021. Vol. 21. № 1. P. 188–203. DOI:10.13128/form-10451 (In Italian, abstr. in Engl.).
24. *Sharma U., Sokal L., Wang M., Loreman T.* Measuring the Use of Inclusive Practices Among Pre-Service Educators: a Multi-National Study // *Teaching and Teacher Education.* 2021. Vol. 107. 103506. DOI:10.13128/form-1045110.1016/j.tate.2021.103506
25. *Song J., Sharma U., Choi H.* Impact of Teacher Education on Pre-Service Regular School Teachers' Attitudes, Intentions, Concerns and Self-Efficacy about Inclusive Education in South Korea // *Teaching and Teacher Education.* 2019. Vol. 86. 102901. DOI:10.13128/form-1045110.1016/j.tate.2019.102901
26. *Werner S., Gumpel T.P., Koller J., Wiesenthal V., Weintraub N.* Can Self-Efficacy Mediate Between Knowledge of Policy, School Support and Teacher Attitudes Towards Inclusive Education? // *PLoS ONE.* 2021. Vol. 16(9). e0257657. DOI:10.13128/form-10451doi.org/10.1371/journal.pone.0257657

## References

1. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Ekspertnaya otsenka parametrov inklyuzivnogo Protsessa v obrazovanii [The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education]. *Klinicheskaiia i Spetsial'naia Psikhologiiia = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 62–78. DOI:10.17759/cpse.2020090203 (In Russ).
2. Alekhina A.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Otsenka inklyuzivnogo protsessa kak instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel'noi organizatsii [Assessment of Inclusive Process as a Tool for Designing Inclusion in Educational Institution]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116–126. DOI:10.17759/pse.2021260509 (In Russ.)
3. Bistrova Yu.O., Kovalenko V.E. Treninh yak zasib pidvyshchennya profesiyanoi kompetentnosti pedahohiv u sferi inklyuzyvnoho navchannya ditey z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [Training as a Means of Increasing the Professional Competence of Teachers in the Field of Inclusive Education

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Кутепова Е.Н.  
Компетенции тьютора в инклюзивном образовании:  
специфика программ профессиональной подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 84–99.

Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Yu.,  
Kutepova E.N.  
Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of  
Professional Training Curricula  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 84–99.

of Children with Special Educational Needs]. *Aktual'ni pytannya korektsiynoyi osvity = Current Issues of Correctional Education*, 2018, no. 11, pp. 24–34. (In Ukr.).

4. Gorbunova A.Yu., Korol'kova O.O., Tkachenko E.S. T'yutorskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh obrazovatel'noi organizatsii [Tutor support students with disabilities in an educational organization] *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*, 2020, no. 4, pp. 97–106. (In Russ.).

5. Karpenkova I.V. Osobennosti professional'noy podgotovki t'yutorov v inkluzivnom obrazovanii [Peculiarities of Professional Training of Tutors in Inclusive Education]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*, 2022. Vol. 14. DOI:10.17759/psyedu.2020120

6. Karpenkova I.V., Samsonova E.V., Alekhina S.V., Kutepova E.N. T'yutorskoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie [Tutor Support for Children with Disabilities in Inclusive Education. Methodological Guide]. E.V. Samsonova (ed.). Moscow: MSUPE, 2017. 173 p. Available at: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=371369> (Accessed 12.03.2021). (In Russ.).

7. Kovaleva T.M. Oformleniye novoy professii t'yutora v rossiyskom obrazovanii [Formation of a New Profession of a Tutor in Russian Education]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Issues*, 2011, no. 2, pp. 163–181. (In Russ.).

8. Makhova O.V. Ot gotovnosti k kompetentsii [From Readiness to Competence]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova = Bulletin of the Kostroma State University on the N.A. Nekrasov*, 2014, no. 7, pp. 186–188. (In Russ.).

9. Ol'khina E.A., Uromova S.E. Predstavleniya pedagogov spetsial'nykh (korektsionnykh) uchrezhdenii o roli t'yutora [Representations of Teachers of Special (Correctional) Institutions about the Role of a Tutor]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 71–3, pp. 139–142. (In Russ.).

10. Popova N.T., Popova E.A. Razvitiye individual'noy vyrazitel'nosti aktera s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v gruppovom teatral'nom treninge: sintez esteticheskikh i reabilitatsionnykh zadach [Development of Individual Expressiveness of an Actor with Disabilities in Group Theatrical Training: Synthesis of Aesthetic and Rehabilitation Tasks]. In: Shcherbakov A.M. (ed.). *Aktual'nyye problemy psikhologicheskoy reabilitatsii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Sb. nauch. st. [Actual Problems of Psychological Rehabilitation of Persons with Disabilities. Sat. Scientific Art.]*. Moscow: MGPPU, 2013, pp. 80–96.

11. Popova N.T., Shemanov A.Yu. Tvorcheskkiye inkluzivnyye praktiki stanovleniya sub"yektности: podkhod k kontseptual'nomu obosnovaniyu [Creative Inclusive Practices of the Formation of Subjectivity: an Approach to the Conceptual Justification]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya = Bulletin of the Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2021, no. 3, pp. 376–385. DOI:10.17072/2078-7898/2021-3-376-385

12. Professional'nyi standart “Spetsialist v oblasti vospitaniya” (utverzhden prikazom Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 10 yanvarya 2017. No. 10n) [Professional Standard “Specialist in the Field of Education” (Approved by Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation Dated January 10, 2017. No. 10n)]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/420390300> (Accessed 04.05.2022). (In Russ.).

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Кутепова Е.Н.  
Компетенции тьютора в инклюзивном образовании:  
специфика программ профессиональной подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 84–99.

Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Yu.,  
Kutepova E.N.  
Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of  
Professional Training Curricula  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 84–99.

13. Samsonova E.V., Mel'nik Yu.V., Karpenkova I.V. T'yutorskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Tutor Support of Learners with Special Educational Needs in Conditions of Inclusive Education]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 165–182. DOI:10.17759/cpse.2021100210 (In Russ.)
14. Shemanov A.Yu., Popova N.T. Inklyuziya v kul'turologicheskoy perspektive [Inclusion in a Cultural Perspective]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*, 2011. Vol. 16, no. 1, pp. 74–82. (In Russ.)
15. Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kutepova E.N. Metod otsenki professional'nykh kompetentsiy, neobkhodimyykh dlya t'yutorskogo soprovozhdeniya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Method for Assessing Professional Competencies Required for Tutor Support in Inclusive Education]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and Special Psychology*, 2022. (in press).
16. Yudina T.A., Aliokhina S.V. Issledovaniia po problemam sotsialnoi i obrazovatelnoi inklyuzii lits s intellektual'nymi narusheniyami [Research on the Issues of Social and Educational Inclusion in Persons with Intellectual Disabilities]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015. Vol. 4, no. 2, pp. 40–46. DOI:10.17759/jmfp.2015040205 (In Russ.)
17. Ajzen I. Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 2002. Vol. 32(4), pp. 665–683.
18. Bandura A. Self-Efficacy: the Exercise of Control. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
19. Breyer C., Wilfling K., Leitenbauer C. and Gasteiger-Klicpera B. The Self-Efficacy of Learning and Support Assistants in the Austrian Inclusive Education Context. *European Journal of Special Needs Education*, 2020. Vol. 35, no. 4, pp. 451–465. DOI:10.1080/08856257.2019.1706255
20. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and Pedagogical Support of Children with Disabilities in Conditions of General Secondary Educational Establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12(3), pp. 101–114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
21. Jackson C., Sharma U., Odier-Guedj D., Deppeler J. Teachers' Perceptions of their Work with Teacher Assistants: a Systematic Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*, 2021. Vol. 46, no. 11. DOI:10.14221/ajte.2021v46n11.5
22. Opie J. Educating Students with Vision Impairment Today: Consideration of the Expanded Core Curriculum. *British Journal of Visual Impairment*, 2018. Vol. 36, no. 1, pp. 7–89. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/322429485\\_Educating\\_students\\_with\\_vision\\_impairment\\_today\\_Consideration\\_of\\_the\\_expanded\\_core\\_curriculum](https://www.researchgate.net/publication/322429485_Educating_students_with_vision_impairment_today_Consideration_of_the_expanded_core_curriculum) (Accessed 04.05.2022).
23. Romano A., Rullo M., Petruccioli R. La valutazione dei learning outcomes e delle competenze core degli insegnanti di sostegno. Uno studio pilota [The Assessment of Learning Outcomes and Core Competencies of Inclusive Education Teachers. A Pilot Study]. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete [Form@re – Open Journal for online training]*, 2021. Vol. 21, no. 1, pp. 188–203. DOI:10.13128/form-10451 (In Italian)

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Кутепова Е.Н.  
Компетенции тьютора в инклюзивном образовании:  
специфика программ профессиональной подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 84–99.

Samsonova E.V., Byistrova Y.A., Shemanov A.Yu.,  
Kutepova E.N.  
Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of  
Professional Training Curricula  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 84–99.

24. Sharma U., Sokal L., Wang M., Loreman T. Measuring the Use of Inclusive Practices Among Pre-Service Educators: a Multi-National Study. *Teaching and Teacher Education*, 2021. Vol. 107, 103506. DOI:10.1016/j.tate.2021.103506
25. Song J., Sharma U., Choi H. Impact of Teacher Education on Pre-Service Regular School Teachers' Attitudes, Intentions, Concerns and Self-Efficacy about Inclusive Education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 2019. Vol. 86, 102901. DOI:10.1016/j.tate.2019.102901
26. Werner S., Gumpel T.P., Koller J., Wiesenthal V., Weintraub N. Can Self-Efficacy Mediate Between Knowledge of Policy, School Support and Teacher Attitudes Towards Inclusive Education? *PLoS ONE*, 2021. Vol. 16, no. 9, e0257657. DOI:10.1371/journal.pone.0257657

### **Информация об авторах**

*Самсонова Елена Валентиновна*, кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: [samsonovaev@mgppu.ru](mailto:samsonovaev@mgppu.ru)

*Быстрова Юлия Александровна*, доцент, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: [ByistrovaYuA@mgppu.ru](mailto:ByistrovaYuA@mgppu.ru)

*Шеманов Алексей Юрьевич*, доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: [shemanovayu@mgppu.ru](mailto:shemanovayu@mgppu.ru)

*Кутепова Елена Николаевна*, доцент, кандидат педагогических наук, заместитель директора Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5347-9583>, e-mail: [KutepovaEN@mgppu.ru](mailto:KutepovaEN@mgppu.ru)

### **Information about the authors**

*Elena V. Samsonova*, PhD in Psychology, Chief of Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: [samsonovaev@mgppu.ru](mailto:samsonovaev@mgppu.ru)

*Yuliya A. Byistrova*, D.Sc. in Psychology, Leading Researcher of Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: [ByistrovaYuA@mgppu.ru](mailto:ByistrovaYuA@mgppu.ru)

*Alexey Yu. Shemanov*, D.Sc. in Philosophy, Professor of Department of Special Psychology and Rehabilitation of the Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher of Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State

*Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Кутепова Е.Н.*  
Компетенции тьютора в инклюзивном образовании:  
специфика программ профессиональной подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 84–99.

*Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Yu.,  
Kutepova E.N.*  
Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of  
Professional Training Curricula  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 84–99.

University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: [shemanovayu@mgppu.ru](mailto:shemanovayu@mgppu.ru)

*Elena N. Kutepova*, PhD in Pedagogy, Associate Director Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5347-9583>, e-mail: [kutepovaen@mgppu.ru](mailto:kutepovaen@mgppu.ru)

Получена 31.05.2022  
Принята в печать 20.06.2022

Received 31.05.2022  
Accepted 20.06.2022

## Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции

**Громыко Ю.В.**

Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса (АНО Институт опережающих исследований), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

**Просекин М.Ю.**

ООО «Инситилаб», г. Иркутск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9629-5488>, e-mail: [miprosekin@yandex.ru](mailto:miprosekin@yandex.ru)

В статье анализируются изменения практики школьного обучения, связанные с переходом к вынужденному дистантному обучению в условиях пандемии и продолжающейся цифровизации образования. Эти изменения позволяют обнаружить крайне бедный арсенал педагогических компетенций в работе у учителя в старших классах средней школы. Педагог сегодняшней школы не способен познакомить учащихся с базовыми принципами исходных форм исследовательской и проектной деятельности, обеспечивать освоение учащимися способов действия этих разных типов деятельности и связать освоение этих способов действия с предметно-дисциплинарным образованием. Вместе с тем в системе дополнительного образования, в частности, при проведении олимпиады НТИ<sup>1</sup> команды учащихся успешно осваивают принципы действия сложного оборудования и выполняют инженерные задания. Эти данные свидетельствуют о том, что школьники старших классов способны к значительно более интенсивному развитию проектного и экспериментально-поискового мышления при решении практических задач в совместной деятельности. Для организации процессов освоения школьниками проектного и исследовательского типов деятельности в старших классах средней школы с использованием цифровых моделей у педагога должна быть сформирована обучающая мыследеятельность нового поколения на основе другой системы педагогических компетенций. В статье предложено обобщенное описание важнейших педагогических компетенций, обеспечивающих организацию деятельностного образования в старших классах средней школы.

**Ключевые слова:** обучающая мыследеятельность, педагогические компетенции, исследовательская деятельность, проектная деятельность, способ действия, деятельностное содержание образования.

**Для цитаты:** Громыко Ю.В., Просекин М.Ю. Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 100–128. DOI:10.17759/psyedu.2022140207

---

<sup>1</sup> НТИ – национально-технологическая инициатива.

Громыко Ю.В., Просекин М.Ю.  
Обучающая мыследеятельность нового поколения и  
базовые педагогические компетенции  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 100–128.

Gromyko Yu.V., Prosekin M.Yu  
Teaching Mental Activity of the New Generation and  
Basic Pedagogical Competences  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 100–128.

## Teaching Mental Activity of the New Generation and Basic Pedagogical Competences

**Yuriy V. Gromyko**

Institute for Advanced Studies and Human Resource Management in the Name of Eugene Shiffers,  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

**Mikhail Yu. Prosekin**

Incitylab LLC, Irkutsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9629-5488>, e-mail: [miprosekin@yandex.ru](mailto:miprosekin@yandex.ru)

The article analyzes changes in the practice of schooling associated with the transition to forced distance learning in the context of a pandemic and the ongoing digitalization of education. These changes make it possible to discover an extremely poor arsenal of pedagogical competencies in the work of a teacher in the upper grades of secondary school. The teacher of today's school is not able to acquaint students with the basic principles of the initial forms of research and project activity, ensure that students master the methods of action of these different types of activity and connect the development of these methods of action with subject-disciplinary education. At the same time, in the system of additional education, in particular, during the NTI<sup>1</sup> Olympiad, teams of students successfully master the principles of operation of complex equipment and perform engineering tasks. These data indicate that high school students are capable of much more intensive development of design and experimental-search thinking when solving practical problems in joint activities. In order to organize the processes of mastering project and research types of activity by schoolchildren in the upper grades of secondary school using digital models, the teacher should form a new generation of teaching mental activity based on a different system of pedagogical competencies. The article proposes a generalized description of the most important pedagogical competencies that ensure the organization of activity-based education in high school.

**Keywords:** teaching mental activity, pedagogical competences, research activity, design activity, the way of action, activity content of education.

**For citation:** Gromyko Yu.V., Prosekin M.Yu. Teaching Mental Activity of the New Generation and Basic Pedagogical Competences. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 100–128. DOI:10.17759/psyedu.2022140207 (In Russ.).

### 1. Может ли гуманитарно-антропологическая мыследеятельность учителя быть технологизирована?

Многочисленные обозначения российскими исследователями советской школы как тейлористко-фордистской производственной системы с массово-индустриальным трудом

[25] были вызваны, на наш взгляд, введенным Г.П. Щедровицким схематизационным изображением структуры школьного образования в виде конвейерного производства [32]. На конвейере среднего образования ученик как заготовка «протаскивается» от одного специализированного учителя, осуществляющего операцию преобразования над учеником, к другому. По мере движения на конвейере ученик все больше обрабатывается и приобретает в результате специальных воздействий нужные качества в виде готового технологического изделия. Первоначально данная схема являлась основанием критики деятельностного подхода Г.П. Щедровицкого за недостаточную гуманитарность предложенного им подхода. Ведь, действительно, в соответствии с данной схемой и рядом других человек является сменным материалом деятельности. Чтобы попасть на определенное место в деятельности человек должен быть соответствующим образом обработан. Но в дальнейшем, по мере усвоения и понимания представителями сферы образования содержания данной схемы изображение школы как конвейерного производства стало использоваться для критики всего уклада советской школы. Вся система советского образования стала рассматриваться как принадлежащая к индустриальному укладу поточного производства массовой единообразной продукции – калаш, гаечных ключей, инженеров. Вместе с тем данная схема самим Г.П. Щедровицким использовалась для выявления недостаточной технологизации общего среднего образования и выявления ряда нерешенных проблем, не позволяющих осуществить подобную технологизацию следующего уровня. Подобная устремленность на дальнейшую технологизацию деятельности учителя вполне соответствовала установке ряда выдающихся педагогов и психологов СССР, например, разработкам П.Я. Гальперина и его школы, создавших собственный оригинальный подход к повышению уровня технологизации образования в виде концепции поэтапного формирования умственных действия. В то же время Г.П. Щедровицким [33] были введены представления, резко отличающиеся от изображения системы образования в виде конвейера, например, схемы ситуаций учения-обучения с коммуникацией и взаимопониманием учителя и ученика. Как известно, действие в ситуации не может быть технологизировано и заменено работой машины.

Однако более проницательные исследователи советской школы [23; 24] и ее наследия обратили внимание, что образ конвейера не соответствовал устройству советской школы. Деятельность школьного учителя в очень малой степени была мануфактуризирована и разложена на элементарные операции, из которых можно было бы собирать единое массовое поточное производство на конвейере. Подобное единообразие действия школы в большей степени оформлялось при рассмотрении результатов управления системой образования в целом и идеологического руководства школьным воспитанием при помощи октябрятских звездочек, пионерской и комсомольской организаций и в виде предъявляемой отчетности. Каждая школа являлась во многом уникальным методическим «организмом», и попадающий в нее молодой учитель был вынужден осваивать тот или иной «методический уклон», принятый в данном коллективе, или с определенного момента бороться за внедрение и признание собственного уклона. А на уровне отчетности и документооборота системы управления общим средним образованием выступали как единая организационно-административная система, повышающая качество образования и реализующая принципы воспитания будущих строителей коммунизма. Важнейшей фигурой стыковки уникального

организма школы и формальной отчетности в виде спущенных сверху показателей являлся директор школы, который «приживлял» эти показатели и требующуюся отчетность к уникальной образовательной атмосфере школьного коллектива. Если этого сделать не удавалось, школа превращалась в формальное обезличенное учреждение, и таких школ в СССР, конечно, было немало, но были и уникальные школы, имевшие свое лицо «совершенно не общего выражения». Подобное обстоятельство позволяет Л.А. Наумову справедливо утверждать, что кризис советской школы был связан не с примитивно-индустриальным трудом учителя, а с примитивно-индустриальными формами управления школой. Труд хорошо подготовленного учителя всегда являлся персонально-ремесленным. Учитель в своей деятельности опирался на определенную дидактику, которую он понимал, набор методических принципов той или иной методической школы и, конечно, на выработанный в результате многолетней практики и отрефлектированный опыт.

Сделать советскую систему тотально индустриально-технологической не позволял прежде всего предметный принцип образования. Школьные предметы никак не соединялись в единое целое и выступали в виде мозаичных агрегатов, выполнявших каждый свои функции в формировании мышления, сознания и мировоззрения учащегося. Вместе с тем советская школа вносила важный вклад в решение задачи подготовки массовых, но квалифицированных инженерных кадров для предприятий и проектно-разработческих институтов советской оборонной промышленности за счет насыщения программ по математике расчетными задачами за курс средней школы. Но это делалось не за счет индустриальной организации советской школы, а вопреки ей на основе проработки содержания образования методическими институтами и различными группами.

Индустриально-единый характер воспитательных практик советской школы обеспечивался не столько высокотехнологизированным трудом воспитателя, сколько наличием в стране общепринятой идеологии строительства коммунизма. А неформальные воспитательно-мировоззренческие результаты достигались педагогами, которые вкладывали в эту воспитательную работу свою душу и превращали массовые мероприятия в уникальные события для детей. И воспитательно-идеологическая система советской школы работала и была самой мощной в мире. Высокотехнологизированный труд воспитателя в советской школе отсутствовал в силу неразработанности антропологической модели советского человека в виде форм организации его сознания и способностей, что также было выявлено Г.П. Щедровицким [32]. Отсутствие подобных моделей не позволяло ставить операциональные цели развития образования, а кодекс строителя коммунизма в основном мог быть использован лишь для словесно-идеологического контроля, часто весьма ханжеского и лицемерного, что скрывалось за результатами воспитательной деятельности школы и ее партийной организации.

Вместе с тем искать условия технологизации высокоперсональной гуманитарно-технологической мыследеятельности учителя, включающей предметно-педагогическое мышление, коммуникацию, педагогические действия в ситуации, нужно в совершенно другой области. Представление деятельности школы в виде поточного конвейерного производства опирается на классно-урочную организацию школьного образования, являющуюся центральным моментом системы Я.А. Коменского. Этот важнейший

организационный компонент строения школьного образования всегда в советской школе перекрывался деятельностью разновозрастных кружков и факультативов, которые не являлись базовой формой организации школьного образования, но выполняли важную функцию в организации систем взросления в школе. Но единые технологические принципы действия учителя, реализующего персонализированный ремесленный труд в школе, обеспечивались специально созданной вокруг него инфраструктурой. К этой инфраструктуре относилась деятельность дидактов (М.Н. Скаткин [30], И.Я. Лернер [20]), разрабатывающих и уточняющих структуру содержания образования; деятельность методистов, определяющих конкретную форму подачи учебного материала (А.М. Абрамов, Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник [1]) и контроля за его усвоением (В.В. Фирсов [31]), культурологов (В.С. Библер, Г.Д. Глейзер [4]), определяющих общекультурную, а не прагматико-потребительскую функцию учебного материала; психологов, разрабатывающих диагностику развития способностей учащегося, возникающих у него новообразований сознания при освоении учебных программ. Собственно подобная инфраструктура, осуществлявшая свое действие через курсы повышения квалификации, работу методических служб, методические семинары, может быть представлена в виде многопозиционной мегамашины содержания образования.

Но настоящий новый виток возможной технологизации образования начал реализовываться за счет выдвижения программы освоения мышления каждым школьником СССР в известных работах Э.В. Ильенкова и В.В. Давыдова, с одной стороны, и Г.П. Щедровицкого – с другой. На всех учебных предметах надо было развертывать техники и технологии теоретического мышления и учить учащихся мыслить. Освоение теоретического мышления должно было стать сквозным принципом системы образования. В.В. Давыдову с его коллективом при разработке программ развивающего образования для начальной школы пришлось развернуть деятельность дидактику в виде конструирования учебных предметов – таких, например, как «Число» и «Фонема», вести методические разработки в виде создания конспектов уроков для учителя и создать оригинальные системы диагностики развития способностей поискового действия, рефлексии, теоретического мышления у младших школьников. Таким образом, В.В. Давыдовым [5; 12] при создании программы развивающего образования была создана мегамашина деятельностного содержания образования, включающая позиции деятельностного дидакта, методиста, психолога-диагноста. Сам В.В. Давыдов во взаимодействии с В.П. Зинченко [15] и В.А. Лекторским [19] осуществлял работу философа-культуролога по уточнению представлений о структуре теоретического мышления на основе культурно-исторических понятий. Затем эти работы коллектива В.В. Давыдова были продолжены коллективом В.В. Рубцова при создании оригинальных экспериментальных курсов физики для средней школы [26; 29]. Коллективом Ю.В. Громыко [5] была разработана структура и учебные программы метапредметов в экспериментальной школе № 1314 г. Москвы, а также система обучения проектной деятельности в старших классах средней школы. Огромное значение для реализации развивающего обучения имело введение представлений В.В. Давыдова об устройстве учебной деятельности в виде системы учебных действий [12], которые должны быть сформированы у младшего школьника. Но непроясненным остался вопрос, как должна быть

устроена обучающая деятельность педагога, на какие способности и компетенции она должна опираться.

Работа В.В. Давыдова по созданию сквозного деятельностного содержания для всей средней, а затем и высшей школы, к сожалению, не была продолжена. Эта работа требовала реконструкции всей совокупности научных понятий и концептов из разных дисциплин при создании системы учебных предметов для общеобразовательной школы. Даже среди сторонников практики развивающего обучения произошел отход к чисто психологической позиции от разработок деятельностной дидактики на материале разных учебных дисциплин. С этой точки зрения, В.В. Давыдов при создании практики развивающего образования называл себя специалистом в области развития теоретического мышления, а не психологом, то есть он был трансдисциплинарным профессионалом в области мышления и психологом в том числе.

Введение в школу ЕГЭ<sup>2</sup> (примечательно, что среди тех, кто его вводил, были и те, кто называл себя учениками В.В. Давыдова, что нельзя рассматривать иначе, чем предательство его дела) окончательно противопоставило форму подготовки к тестовым заданиям в старшей школе деятельностному подходу. Выбор правильного ответа в предлагаемых заданиях принципиально отличается от поискового действия и построения размышления во взаимодействии с педагогом. Подчинение старших классов средней школы задаче подготовки к ЕГЭ окончательно обесмыслило для учащихся саму форму пребывания в учебном заведении. Желание натренироваться в получении правильных ответов на тестовые задания ЕГЭ и поступить в вуз может быть реализовано значительно более эффективно с репетитором или даже самостоятельно при наличии соответствующих пособий.

С другой стороны, продолжающиеся процессы компьютеризации, информатизации и цифровизации образования, основанные на использовании вычислительных устройств, которые не производит Россия, стали каналом внедрения западных методик обучения. Эти методики в подавляющем большинстве основываются на бихевиористических теориях обучения первой трети 20 века, которые были преодолены на основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского и деятельностного подхода. Но усилия российских разработчиков, предложивших интересные формы использования компьютеров в образовании на основе деятельностного подхода [13; 14; 17] для моделирования мышления и совместной деятельности, не вошли в массовую практику. Хотя именно эти разработки, о чем мы расскажем в следующем разделе нашей статьи, являются основой единственно возможных осмысленных подходов к цифровизации образования.

Коронавирусная инфекция и необходимость перехода на карантин в системе среднего образования привели к тому, что цифровизация повсеместно стала рассматриваться как переход от очного образования к дистанту, а также как попытка заменить фрагменты профессиональной деятельности учителя (например, проверку домашних заданий) системами искусственного интеллекта. Подобная замена всякий раз оказывается связана с редуkcией целевой деятельности учителя, формирующей смысл для учащегося, к

---

<sup>2</sup> ЕГЭ – единый государственный экзамен, централизованно проводимый в Российской Федерации в учебных заведениях общего среднего образования.

операционально-формализованным контролирующим моментам педагогической работы. В результате начался развал педагогического профессионализма, удерживаемый исключительно административно-контрольной отчетностью. Эпидемия COVID-19 и цифровизация образования окончательно обнаружили необходимость иного уровня подготовки и оснащения учителя старших классов средней школы. Современный педагог должен владеть базовыми способами исследовательской и проектной деятельности. У него должны быть сформированы соответствующие способности при работе с сообществом старших подростков. Различные цифровые системы обучения вернули нас к вопросу последней четверти прошлого века: а зачем нужны и нужны ли вообще программированное обучение, компьютерная пользовательская грамотность, информатизация и, наконец, цифровизация?

Ведь может оказаться, что несмотря на очень сложное устройство самого вычислительного прибора – компьютера, его использование приводит не к повышению уровня мышления, а к его снижению. Смотрите, например, основанную исключительно на многочисленных научных данных книгу Мишеля Десмурже «Фабрика цифровых идиотов. Опасности экрана для детей» [34]. Экран цифрового устройства становится средством идиотизации школьника [34]. В частности, автор ссылается на работы, в которых показано, что чем больше времени использует подросток смартфон, тем значительней у него снижаются академические результаты. Эта же закономерность задолго до цифровизации повторялась при использовании подростком цифровых игр и просмотре телевизионных передач. Чем больше подростки играют в видеоигры или смотрят телевизионные передачи, тем хуже у них академические образовательные результаты по математике, родному языку, научным дисциплинам. Но в подобном положении дел виноват не смартфон и даже не «Тик-ток», а отсутствие принципиально новых методов работы с цифровыми образовательными системами, а также понимание того, какие компетенции должны быть сформированы у педагога, какими способами действия должен овладеть педагог.

В настоящий момент можно констатировать, что резко изменилась функция учителя в социуме. Учитель и школа в целом перестали быть ключевыми держателями грамотности через обучение (то есть умений читать, писать и считать), держателями основной траектории социализации в окружающем мире на основе взаимодействия со всеми институтами общества – от армии до культурных учреждений, от институтов науки до органов правопорядка, как это было вплоть до середины 20-го века. В современной ситуации ориентация в обществе связана с умением перерабатывать информацию и выделять знания об общественных изменениях. Но учащийся сегодня вынужден приобретать навыки работы с информационно-знаниевыми потоками, социальными сетями, цифровыми автоматами, цифровыми игровыми системами самостоятельно, безотносительно к формам школьного образования. Учитель в настоящий момент не способен стать для учащегося авторитетом в области прочной связи осваиваемого знания и создаваемой стоимости, формируемого замысла действия и профессионального самоопределения. Современный учитель плохо ориентируется в происходящих общественных изменениях и тенденциях развития экономики.

Преодоление примитивных упрощающих представлений науки 19 века требует

введения в образование сложностных интегративных представлений [22], объединяющих знания из разных дисциплин, а также знания и действия в разных контекстах. Термин «сложностный» означает целенаправленный учет подобных интегративных требований в отличие от определения «сложный», обозначающего «то, с чем еще не разобрались» [22]. Именно поэтому очень важными становятся практики обучения проектированию и решению сложностных инженерных задач, не имеющих однозначного правильного ответа в системе дополнительного образования. Здесь для школьника старших классов восстанавливается связь между вырабатываемыми знаниями и создаваемой стоимостью, проектный замысел начинает соотноситься с экспертной оценкой результатов деятельности команды. Но при этом подобная форма обучения проектной деятельности в системе дополнительного образования оказывается оторвана от освоения традиционных учебных предметов, строится на принципах эмпирического освоения проектных и инженерных практик. Современный учитель в силу существующего педагогического образования с трудом может включиться в подобные практики освоения проектной деятельности. Министерство просвещения старается чисто бюрократическими методами вставить дополнительное образование в деятельность школы и ввести в качестве обязательного предмета индивидуальный проект. Поскольку проектная деятельность по определению является командно-коллективной, то индивидуальный проект не позволяет школьнику освоить способы коллективной проектной мыследеятельности. Но главное – реальное проектное образование требует формирования у педагога совершенно других профессиональных компетенций.

Мы абсолютно убеждены в том, что персонализированная обучающая мыследеятельность педагога может быть технологизирована, если вокруг нее будет выстроена соответствующая инфраструктура, состоящая из: 1) деятельностной дидактики, 2) разработки методических сценариев ситуаций учения/обучения, 3) диагностики развития способностей учащихся при освоении ими фрагмента конкретной учебной программы, 4) философской культурологии по исторической реконструкции происхождения научного понятия или концепта. Чтобы педагог овладел подобной инфраструктурой, он в педагогическом вузе должен сам пройти цикл работ по дидактическому конструированию деятельностного содержания образования, методическому сценированию ситуаций учения/обучения, разработке диагностических методик и т.д.

## **2. Новые деятельностные практики стучатся в двери школы будущего**

Какие более сложные деятельностные практики уже сегодня стучатся в дверь школы для того, чтобы стать фрагментами обязательного образования?

К настоящему моменту накоплен богатый опыт проведения многопланового и сложного образовательного эксперимента в виде олимпиад НТИ и инженерных состязаний школьных команд, в ходе которых участники решают различные инженерные задачи: создают орбитальную спутниковую систему ДЗЗ,<sup>3</sup> проектируют и налаживают работу автономной энергетической системы, диагностируют нарушения в функционировании узла беспроводной связи и затем устраняют неполадки. Этот опыт подводит нас к необходимости

<sup>3</sup> ДЗЗ – дистанционное зондирование Земли.

заново поставить проблему содержания общего среднего образования и начать заново переопределять принципы обучающей мыследеятельности учителя.

Результаты освоения школьными командами сложного оборудования и выполнения инженерных заданий свидетельствуют о том, что школьники старших классов способны к значительно более интенсивному развитию проектного и экспериментально-поискового мышления при освоении сложной практической деятельности и профессиональных проб в различных производственных практиках. Но существующее содержание учебных предметов и сложившаяся практика обучения в старших классах средней школы сдерживают процессы развития этих форм мышления. Старший подросток обладает значительно большими возможностями развития понимания, мышления, коммуникации, действия. Сдерживание этих возможностей переживается самими школьниками как потеря смысла существования и отсутствие мотивации к учебе. При этом у нас замечательные дети, замечательные самоотверженные учителя, но речь идет о создании образования новой формации, которое, с одной стороны, обеспечивает развитие теоретического мышления, понимания и действия, а с другой стороны, предоставляет школьникам новые контексты практической реализации и личностного самоопределения, связанные с инновационной и предпринимательской деятельностью, с развитием общества.

С появлением инженерных состязаний и встроенных в школу фаблабов<sup>4</sup> был сделан решающий шаг, подготавливающий внедрение деятельностного подхода в практику образования. Речь идет об обучении школьников и педагогов умению справляться с регулированием сверхсложных организационно-деятельностных и машинно-деятельностных организмов, которые включают многопозиционные коллективы, сложное технологическое оборудование, компьютеры, цифровые системы, внешние для школы сообщества, экспертные среды и ресурсы знаний. Цифровое компьютерное оборудование имитирует функционирование фрагмента сложной технологической системы в инженерной задаче, решаемой группой школьников.

Необходимо целенаправленно формировать способности и компетенции, связанные с умением работать с деятельностно-технологическими системами повышенной сложности в практических контекстах. При этом функционирование подобной системы, которая связывает в игровой имитационной форме деятельность многих участников, а иногда и несколько взаимодействующих коллективов, не может быть охвачена мышлением отдельного участника, а требует соорганизации сознаний и мышлений многих участников с разных позиций. Более того, попытка описать действие системы определенным мышлением конкретного участника данного процесса и начать действовать в соответствии с таким описанием из конкретной точки деятельностного пространства приводит к такой

---

<sup>4</sup> «Fab lab (англ. fabrication laboratory, русификация: «фаблаб») – небольшая мастерская, предоставляющая всем желающим возможность индивидуального самостоятельного изготовления необходимых им изделий и деталей. Такая лаборатория обычно располагает, помимо ручных инструментов и измерительных приборов, современными станками с ЧПУ. При этом ставится задача дать шанс и возможность сделать “почти все” из “практически ничего”. Создание фаблабов началось в 2000-е годы, преимущественно при университетах; в настоящее время существует свыше 1200 мастерских системы fab lab в разных странах, в том числе в США и России». ([https://ru.wikipedia.org/wiki/Fab\\_lab](https://ru.wikipedia.org/wiki/Fab_lab) – 23.06.2022).

трансформации и изменению системы, которое требует нового описания. Поскольку человек описывает систему с позиции своего участия в ней. А действие системы должно схватываться через взаимодействие мышлений разных участников сложного целого.

Помещение учащихся и учителей в контекст взаимодействия со сложностными системами кардинально меняет принципы обучения, требует разработки новой дидактики, новых методических приемов и диагностики развивающихся способностей и компетенций.

Учитель должен включаться в подобную деятельность как «играющий тренер», который вместе со всеми ищет решение подобной задачи. Другая важнейшая особенность – это разработка таких комплексных соревнований и аппаратно-программных комплексов за пределами школы, что позволяет, с одной стороны, повысить уровень таких решений, с другой – сделать требования к педагогу реалистичными. По сути, речь идет о том, что учитель должен стать организатором пространства деятельности, оператором систем, игротехником и организатором рефлексии по введению в это пространство других профессиональных позиций.

Но нужно ли при освоении такого технологического оборудования в деятельностно-технологических системах систематическое обучение? Может, нужно просто каждый раз учащемуся включаться в новую ситуацию и осуществлять хаотический поиск? На наш взгляд, систематическое обучение необходимо. В освоении подобных сложностных деятельностно-технологических систем сталкиваются старые хорошо описанные В.В. Давыдовым и его школой принципы эмпирического и теоретического мышления [12]. Человек может научиться встраиваться в подобную сложную систему и осваивать принципы ее функционирования эмпирически. В этом случае особенности данной конкретной системы и случившийся процесс встраивания в нее намертво «прирастут» к человеку. А свои эмпирические приемы по ее освоению он/она будет считать за некоторые незыблемые законы функционирования всех возможных сложностных систем. Он/она будет считать данную сложностную систему, в которую встроился, за единственную реальность. У такого человека с эмпирическим мышлением возникнут огромные проблемы при вхождении в новую сложностную систему.

Но мы живем в динамическом мире, где происходили и происходят постоянная перестройка и преобразования сложностных систем, и на место одних сложностных систем приходят другие с еще более высоким уровнем организации. Поэтому школьников и учителей надо учить работать с такими системами и выделять принципы теоретического мышления, позволяющие осваивать подобные системы. Хорошо понятно, что подобное мышление должно быть интегративным, способным конфигурировать и создавать новые целостности, синтезируя знания, взятые из разных контекстов. Важно понимать, что именно в силу этого, возвращаясь к примеру НТО,<sup>5</sup> мы понимаем ценность прохождения учащимся через несколько различных профилей, несколько отраслей, несколько различных идеализаций, которые дадут ему необходимое понимание изменчивости и различий.

При этом важно понимать, что само данное сверхсовременное оборудование, на

---

<sup>5</sup> НТО – национальная технологическая олимпиада, которая проходит как командные инженерные соревнования школьников и студентов.

котором начинают работать школьники в системе дополнительного образования, не может являться устойчивой основой их систематического образования и развития. Через 5 лет данные цифровые программы кардинально изменятся, и надо будет переучиваться для того, чтобы использовать новые программы, новые аппаратные решения.

Поэтому еще одним из принципов могло бы быть использование только такого оборудования, которое применяется в системах производства за пределами школы – либо по типу НТО, либо по типу фаблаба. В случае НТО – это ежегодно изменяющаяся новая задача, разрабатываемая с привлечением ведущих отраслевых экспертов, центров компетенции НТИ, командами разработчиков, соединяющими в себе отраслевую экспертизу и высокоуровневые навыки педагогических дизайнеров. В случае с фаблабами – это наличие пользователей устройств, создаваемых в фаблабах.

С другой стороны, знания и сведения из школьных предметов, тип определенных заданий, по которым контролируются результаты ЕГЭ, также не могут рассматриваться в качестве устойчивого результата образования. Часто выпускник школы не знает и не понимает, как школьно-предметное мертвое знание может быть применено в конкретном контексте решения сложной профессиональной задачи. В связи с этим возникает сложнейшая проблема, как соединить предметное обучение с освоением элементов и содержательных единиц проектной и исследовательской деятельности в практических контекстах с применением цифрового оборудования.

На что должно быть направлено теоретическое мышление при работе с подобным сложным контекстом в отличие от эмпирического мышления, обеспечивающего встраивание в систему по факту? На наш взгляд, оно должно быть связано с определением принципа действия сложностной системы для осуществления шага ее развития за счет введения проекта поверх системы [9]. И синтетические интегративные знания нужны для того, чтобы этот шаг развития спроектировать и представить. Фактически, школьников надо учить проектированию следующего шага усложнения системы на основе вскрытия принципа ее организации при использовании сложного цифро-компьютерного оборудования, имитирующего деятельность технологической системы.

Наиболее интересный вопрос – как организовано мышление, сопровождающее функционирование подобных сложностных систем. В рассматриваемых контекстах впервые требуется освоение мышления про деятельность – в формате фаблаба, эксперимента в цифровой среде, организационно-деятельностной игры с экспертами, – которое должно описывать технологическую систему, с которой работает коллектив, и саму деятельность коллектива, а также мышление про мышление. Собственно мышление про деятельность, когда речь идет не о психологической теории деятельности, а о разных типах деятельности детско-взрослого сообщества (игровой, учебной, исследовательской, проектной), предполагает необходимость вводить метапредметный подход. В этом случае метапредметный подход рассматривается не как что-то «за рамками школьных дисциплин» и «за страницами школьных учебников», но как особая реальность школьной работы и процессов освоения учителями и школьниками.

Работа именно с такими сложностными системами сегодня осуществляется на

специальных инженерных состязаниях, проектных хакатонах, олимпиадах НТИ.

«Клеточкой» мышления, обеспечивающего овладение такими сложностными системами, представленными одновременно в виде цифровых моделей и деятельности людей с оборудованием, является единство процессов имитации деятельности создаваемой системы и ее моделирования с возможностью схватывать практические контексты. **Такое мышление должно быть способным имитировать действие фрагментов системы в виде действий в мышлении и моделировать систему в целом за счет специально создаваемых схем, при помощи которых делается попытка очертить границы системы. Единство процессов имитации и моделирования осуществляется в коммуникации различных позиций членов проектной группы (инженерного коллектива) друг с другом и внешними экспертами [9].** Границы системы, представление о результате деятельности требуют постоянного уточнения и осуществления нескольких циклов поисково-опробующей деятельности в коллективном мышлении участников команды, поскольку однозначный результат того, что должно быть получено, не задан.

Ситуация состоит в том, что проектирование в цифровой среде в виде имитации реальных деятельностных процессов может быть сегодня введено в школу, и для этого есть и условия, и возможности в виде ЦМИТов<sup>6</sup> и кванториумов<sup>7</sup> с высокотехнологичным оборудованием. Или наоборот, старшеклассников можно забрать из школы для работы на таком оборудовании. Но будет ли при этом у школьника развиваться мышление, другие способности, обеспечивающие его эффективное действие в социуме? На наш взгляд, нет. Такому мышлению надо целенаправленно учить, школьнику надо продемонстрировать и показать, как устроено подобное мышление, и на это должна быть нацелена работа школы.

Но для реализации подобной цели должна быть изменена обучающая деятельность педагога. В частности, педагог должен помогать учащемуся сопоставлять и соотносить, обнаруживая расхождения и тождество знаний, концептов, понятий, описанных и

---

6 ЦМИТ – центр молодежного инновационного творчества. Это городская площадка для технического творчества, оснащенная современным оборудованием цифрового производства: 3D-принтеры, 3D-сканеры, фрезерные, гравировальные и лазерные станки, ручной инструмент и др.

«Деятельность ЦМИТ направлена на:

организацию обучающих курсов в сфере цифрового производства для школьников и студентов;

организацию и проведение мероприятий в сфере развития детского и молодежного научно-технического творчества;

предоставление доступа к оборудованию жителям города Москвы и организациям, осуществляющим научно-техническую и инновационную деятельность, для выполнения опытно-конструкторских и иных работ».

(<https://www.mos.ru/dpir/function/proekty/entry-molodezhnogo-innovacionnogo-tvorchestva-cmit/#:~:text=%D0%A1%D0%B5%D1%82%D1%8C%20%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B4%D1%81%D0%BA%D0%B8%D1%85%20%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D1%89%D0%B0%D0%B4%D0%BE%D0%BA%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE,%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D0%B8%2C%20%D1%80%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%BE%D0%B9%20%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%20%D0%B8%20%D0%B4%D1%80>)

7 Кванториум – это новый формат дополнительного образования, это школа мышления абсолютно нового типа, а также уникальная среда, предназначенная для ускоренного развития ребенка по различным научно-исследовательским и инженерно-техническим направлениям.

представленных в учебных дисциплинах, в истории науки, и знаний, используемых различными экспертами и профессионалами в их мышлении и коммуникации. Очень часто для школьников хрестоматийное «учебниковое» знание – «яблоки из задачи», в соответствии с известным примером американского психолога Гольдштейна, не соотносятся с реальными яблоками, которые можно есть. Педагог должен уметь организовывать разные типы деятельности в школе, понимать различие их форм организации, а также учить школьников понимать, анализировать и схематизировать разные типы профессиональных мышлений, выявлять, что представлено на «досточках» мышления каждой из профессиональных позиций. Фактически, умение нарисовать устройство мышления в определенной профессиональной позиции – инженера-проектировщика, исследователя конкретной области и т.д. – может быть важным результатом деятельностных практик образования.

### **3. Учитель российской школы будущего: какие компетенции должны стать ядром педагогической мыследеятельности?**

На основании вышеизложенного возникает кардинальной сложности вопрос: а что должен делать учитель в старших классах современной школы, что он должен демонстрировать, предъявлять, осуществлять, контролировать, какие создавать условия для понимания своей деятельности и возможности освоения способов действия, которые он показывает?

Ответ на этот вопрос совершенно необходим для того, чтобы деятельность учителя была максимально эффективной в современных условиях, а поэтому максимально оплачиваемой профессией и максимально сложной деятельностью в области гуманитарных искусств – более сложной, чем деятельность политтехнолога и журналиста. И это действительно так. Ведь если политтехнолог и журналист манипулируют сознанием соответствующих аудиторий, то педагог должен научить будущего гражданина страны тому, как стать ответственным за свое понимание и сознание, и не давать им манипулировать. А это во много раз более сложная деятельность, чем манипулирование. В противном случае смутьяны в виде Навального неизбежно выведут «школоту» на улицы, а количество террористических актов и самоубийств, инициируемых через соцсети, будет только расти, несмотря на любые карательные законы.

Совершенно очевидно, что учитель не является просто «проговаривателем» и «разъяснителем» определенных текстов, а также проверяющим тестовые задания с заданными ответами.

Продолжающаяся эпидемия COVID-19 привела к тому, что активность учителя, связанная с проговариванием текстов, переведенная в цифровые чаты, обнажила полную беспомощность педагога в работе с самоопределением, пониманием учащегося, а также с демонстрацией новых способов деятельности, особенно в проектной и исследовательской работе. Огромные проблемы возникли с формированием детско-взрослого образовательного сообщества, т.е. образовательной общности, использующей знания. Без формирования и поддержания такой общности в активном состоянии образовательный процесс невозможен. Учителей же заставили осваивать формальную работу с интернетом – навыки, связанные с

включением зума, использованием экрана для предъявления презентаций, отправлением домашних заданий с помощью электронных сервисов и обучением этому школьников и их родителей и т.д.

Сегодняшний учитель в основном говорит. Вопрос заключается в том, что он показывает и как он это делает. Перестроить деятельность учителя, просто вводя в его голову определенные правильные категории и формируя «правильные» понимания, не удастся. Голова и сознание распухнут, а делать он будет то же самое. Фактически, мы здесь встаем перед той же самой проблемой, которую В.В. Давыдов в свое время решил по отношению к ученику начальной школы, заявив, что **мы имели в школе учебное поведение, а надо его заменить учебной деятельностью** [12]. Учебная деятельность имеет определенное строение, поэтому надо создать модель учебной деятельности и начать ее формировать в начальной школе. То же самое необходимо проделать с учителем. Мы имеем в старших классах сегодняшней школы обучающее поведение. Его надо заменить более эффективной обучающей деятельностью, которая поддерживает и перенаправляет учебную, учебно-игровую, игроучебную, учебно-исследовательскую и учебно-проектную деятельности учащихся. Необходимо определить строение современной развитой формы обучающей деятельности педагога. И начать ей обучать в педагогическом университете, осуществляя перевооружение труда учителя в современных условиях. Такой подход подготовлен работами психологов В.В. Давыдова, В.В. Рубцова и логика Г.П. Щедровицкого. Разговор о том, что современный учитель имеет очень низкую логическую культуру, не имеет смысла – значит, надо поднять логическую культуру учителя, а для этого специально создать вокруг учителя современную инфраструктуру обеспечения его разными средствами деятельности в виде деятельностной дидактики, методических сценариев учебной ситуации, цифровых протоколов, игротехнических тренингов и средств диагностики развития способностей учащегося.

Именно в эту зону – зону создания новых более сложных форм работы с учащимся старших классов – ворвалось неформальное дополнительное образование с использованием сложного оборудования, коллективной деятельностью команд, задачами, которые не имеют однозначно правильного решения. Но будучи выведено за рамки обязательного образования, дополнительное образование ведет к разрушению школы как общественного института, к убеждению подростка, что в старших классах средней школы делать нечего, надо зазубривать ответы на тестовые вопросы ЕГЭ, чтобы потом поскорее это все забыть. С другой стороны, дополнительное образование с введением сложностных технологических задач не обеспечивает развития теоретического мышления, специфических форм мышления в проектной и исследовательской деятельности, но приучает к поиску приемлемых ответов на оборудовании определенного класса. Дополнительное образование не предназначено для системного и систематического освоения исследовательской и проектной деятельности на материале разных сфер производства – энергетики, станкостроения, цифрового проектирования с освоением ключевых принципов и образцов мышления. При этом посыл от дополнительного образования очевиден: в старшие классы средней школы должны прийти более разнообразные способы и формы деятельности помимо учебной (Ю.В. Громыко, В.С. Лазарев, В.В. Рубцов, А.А. Марголис [7]) – деятельность проектирования, деятельность

исследования, деятельность управления производственными процессами, деятельность предпринимательства, деятельность разработки стратегий, игротехника. Учитель должен владеть на уровне понятийных принципов устройством этих деятельностей, уметь их выделять и показывать учащемуся – вскрывать их общее строение и смысл.

Итак, начнем описывать структуру обучающей мыследеятельности. Структура всякой деятельности связана с ее мотивами. В чем заключается мотив обучающей деятельности в современной школе? Мотив обучающей деятельности связан с управлением направленностью сознания учащегося. Это управление не сводится к директивному подчинению направленности сознания учащегося, к запретам или к созданию «заманух и завлекательностей». Не подчинение направленности сознания учащегося, а управление ею лежит в основе мотива обучающей деятельности. Сегодня сознание учащегося при физическом присутствии его тела на уроке блуждает в других местах – в чатах, в мессенджерах, в интернете или в отсроченном воспроизведении переживаний. Подчиненное принципам действия рекламы и интернета сознание учащегося разлажено: он/она не могут удерживать в поле активного внимания предмет понимания более 1 минуты. Это связано также с тем, что учитель в старших классах средней школы не является авторитетом для учащегося в области познания. Учащийся к 10 классу средней школы абсолютно убежден, что осваиваемая школьная премудрость никак не связана с финансовым благополучием и социальным успехом, а нужна лишь для сдачи ЕГЭ, что от школьника требуют родители.

И здесь мы вновь возвращаемся к тому, что школа не есть замкнутое пространство, изолированное от передовых рубежей научно-технологического поиска и культурных событий. Только когда в школе будут ЯВНЫМ образом представлены артефакты, пространства, события, связанные с носителями передовых знаний и практик, только тогда авторитет учителя, включающего учащегося в пространство коммуникации с носителями этих передовых знаний и практик, будет достаточно высок.

Управление направленностью сознания учащегося в условиях его абсолютно спонтанного поведения возможно только при одном условии. Если учитель показывает, что мышление и действие, которые он демонстрирует учащемуся как предметы его освоения, позволяют: 1) отличить правду от лжи в социальных сетях и средствах массовой информации (не стать «лохом» (так принято сегодня называть в молодежной среде недоумков, дураков), которым манипулируют на основе подачи частичной недостоверной информации); 2) выработать знание, которое создает стоимость и авторитет в современном обществе, позволяет определиться в мире профессий. С этим и должна быть связана создаваемая структура новой обучающей деятельности, реализуемая каждым учителем.

Как же должна быть устроена современная педагогическая деятельность в соответствии с ее основным мотивом, как должна быть устроена педагогическая профессия, что должен уметь делать учитель, какую практику обучения в разных контекстах он должен уметь строить? Деятельность педагога как организатора классно-урочных занятий по определенной предметной дисциплине становится явно недостаточной для обеспечения качественного образования. Именно отработка и затверживание нужных правильных ответов на тестовые вопросы, проверка правильности соответствия подобных ответов контрольным заданиям могут быть в первую очередь автоматизированы. Более того, именно такой тип

деятельности, навыки для которого формируются через «тестовые задания», оказывается потенциально наиболее легко автоматизируемым современными ИИ-системами, а значит перестает быть достаточно значимым и конкурентным. Эти навыки превращаются в общую интеллектуальную «оснастку», передаваемую алгоритмам. Это те вещи, которые не надо знать и уметь: они есть «в облаке», как говорят продвинутые в информационных технологиях дети. Но обучение, связанное с развитием мышления, повышением уровня понимания, развитием способностей, организацией рефлексии, освоением способов действия в условиях неопределенности, не может быть сведено к освоению правильных ответов на тестовые вопросы.

Фактически мы предлагаем, как в свое время это сделал В.В. Давыдов с учебной деятельностью школьника [12], спроектировать обучающую деятельность учителя и начать ее формировать и выращивать в новых технологических экспериментальных средах – в технопарках педуниверситетов. После создания самодействующих образцов подобной деятельности необходимо сформировать технологии обучения педагогов по освоению также образцов новой философии, методологии и технологии обучающей деятельности. После этого – изменить профессиональные стандарты деятельности учителя. К сожалению, по-другому действовать не получится.

Для реализации подобной программы необходимо ответить на вопрос: «А что самое главное должен делать педагог, организуя процессы обучения детей и вступая во взаимодействие с учащимися разных возрастов?»

Одно из предложений состоит в том, что учитель должен помогать учащимся вступать в процессы коммуникации, осуществлять взаимодействия. На наш взгляд, попытка заменить всю деятельность педагога позицией тьютора, наставника (ментора) не может быть признана удовлетворительной. Хотя сопровождение учебной работы учащегося специалистом, который способен понимать, что делает учащийся, поддерживать его работу в некотором незнакомом учащемуся профессионально-практическом контексте, устранять непонимание учащегося, очень важно. Особую значимость подобные задачи имеют в системе дополнительного образования при разработке проектов в разных профессиональных областях (инженерных, архитектурных, экологических, социальных и пр.), при осуществлении профессиональных проб на современном оборудовании. Деятельность педагога не может быть редуцирована и к позиции фасилитатора (производное от английского глагола «to facilitate» с примерным значением «упрощать») или «облегчителя» – организатора взаимодействий с цифровыми учебными средами или между подростками в учебной группе.

Тут, правда, возникает вопрос: какие важнейшие функции педагогической деятельности должны быть введены, что должно стать ядром современной педагогической профессии? На наш взгляд, это важнейшая проблема организации сферы образования, успешности или, наоборот, неудачи в организации атмосферы культивирования знания у нас в стране. Важнейшая особенность и задача педагогической профессии состоит **во включении учащихся разных возрастов и на разных основаниях в практику современного мышления разных типов: исследовательского, проектного, управленческого, игрового.** Формирование мыслящей нации, мыслящего народа в целом и

инициация автопоззиса (самоорганизации и самодеятельности сообществ на основе мышления) – вот основная задача педагогической профессии. При подобном подходе педагог является главной фигурой современного общества, обеспечивающей формирование интеллектуального потенциала и капитализацию последнего.

Можно возразить, что требования к формированию мышления как такого, не сводимого к интеллектуальным упражнениям определенного учебного предмета, являются достаточно высокими для всеобщей педагогической практики, но, во-первых, это требования времени, а, во-вторых, мышление должно формироваться на базе конкретных практик, на базе специально организованной деятельности. Должна осуществляться деконструкция этих практик именно с этажа мышления для демонстрации того, через какие понятия, категории, расчетные системы, модели, идеализации они управляются. Именно способность организовывать деятельность через структуру практико-ориентированного мышления является наиболее важным по сравнению с трансляцией и контролем воспроизводства знаниевых, а чаще информационных единиц изменением в профессионализме педагога.

Но конкретизируется технология включения учащегося в освоение практики мышления через разбор и проработку с ним разных форм и практик познания. Фактически, учащегося вводят в ситуацию, в которой он должен понять и осознать, что значит познавать и с какими формами познания он сталкивается в семье, школе, при использовании компьютера, просмотра телевизионных программ и фильмов. Как надо реагировать на разные формы познания, например, на познавательный компонент рекламы. Это разграничение разных форм познания и осознание их принципов организации называется метапознанием, или метакогнитивностью, и связано с освоением метакогнитивных технологий – технологий, которые позволяют осваивать разные формы познания, их изучать и схематизировать.

В этом случае и по отношению к гениальной программе В.В. Давыдова [10; 12] по освоению мышления в начальной школе нужен **метакогнитивный обвод**, или **метакогнитивная рамка**, в которой учащийся осознает, какими инструментами познания он пользуется. Младшему школьнику необходимо показать, чем отличается измерение отрезков от, например, манипулятивных игр на компьютере, восприятия рекламы или прослушивания передач по радио. Очень важно показать школьнику, чем формирование понятий отличается от восприятия информации. На последующих этапах школьнику должно быть показано, как познание осуществляется в игровой деятельности, в учебной деятельности, в исследовательской деятельности, в проектной деятельности, в общении с экспертами. Во всех типах деятельности осуществляется познание, но в разных типах деятельности оно имеет разные принципы и разную организацию. Этот момент является принципиальным: современный педагог должен стать, прежде всего, специалистом по проблемам познания. Свет знания сегодня связан не с ликвидацией неграмотности, как у учителя в 19-м и еще 20-м веке, а с осознанием разных типов информации (научной, коммерческо-рекламной, политико-агитационной) и ее функций наряду с разными способами проверки ее достоверности.

Собственно эта метакогнитивная ориентация и должна отличать педагога российской школы будущего от педагога советской школы. Дополнительно к твердым предметным

знаниям советского педагога современный педагог должен стать специалистом по проблемам познания – гносеологом. Он должен научить школьника, а иногда и его родителя ориентироваться в информационно-знаниевых потоках, ложную и непроверяемую информацию отличать от научной и достоверной, а саму информацию – от знания. И это веление времени.

В своей вышеупомянутой книге Мишель Демюрже [34] приводит результаты исследований Стэнфордского университета, в которых показано, что современный американский школьник не может сегодня отличить новостную статью в газете от рекламного объявления в ней, а также не может выделить связь интерпретации события с интересами определенного, отнюдь не беспристрастного лица.

Педагог должен создать условия инициации мыслительных процессов у учащегося, показать учащемуся загадку мышления, включить в коллективную ситуацию происхождения мыслительного акта и его последующего опознания учащимися. Собственно, над формированием подобной практики генезиса мышления у каждого ребенка билась и бьется в течение 60 лет, накопив выдающиеся результаты, традиция развивающего образования В.В. Давыдова [12]. Иницировав процесс мышления на материале специально сконструированного учебного предмета, затем необходимо сделать мыслительный акт нормой и образцом продвижения на материале разных учебных дисциплин и ситуаций, а собственные мыслительные акты учащегося – предметом постоянного анализа, схематизации и усложнения. Учащийся должен уметь рисовать понятное и схематизировать свои персональные мыслительные акты в исследовательской и проектной деятельности, восстанавливать свою персональную историю как мыслителя. И у каждого человека должна быть своя история как мыслителя. Так как мышление связано с познанием Вселенной, себя, различных предметов, то практический специалист, который может восстанавливать практику освоения мышления в соответствии с возрастными особенностями учащегося, является когнитивным антропотехником, специалистом по овладению собственным поведением для осуществления мышления на разных этапах возрастного развития.

Освоение мышления педагогом осуществляется по-разному в разных типах деятельности: в учебной деятельности, в исследовательской, в проектной, в управленческой. В этих типах деятельности мыслительный акт с действиями моделирования и преобразования моделей устроен по-разному.

Мышление невозможно вне переживания аффекта прорыва к реальности, понимания реальности. Аффект и интеллект являются двумя сторонами единой энергетики познания и мышления. Поскольку мышление невозможно без использования знаний, то педагог в современной ситуации должен быть когнитивным знаниетехником, то есть обеспечивать для учащегося включение в процессы происхождения и употребления знаний, использовать средства синтеза и интеграции знаний, показывать невозможность соединения разнородных знаний при решении исследовательских и проектных задач. Процессы мышления и использование знаний осуществляются в деятельности коллективов, сообществ и групп, которые постоянно обмениваются информацией и своим пониманием проблем, используют цифровые ресурсы и социальные сети. Мышление всегда возникает в ситуации когнитивно-аффективного конфликта взаимодействующих участников. Поэтому педагог должен быть

когнитивным социотехником. Он должен уметь организовывать коммуникацию в детско-взрослом образовательном сообществе, выявлять и разрешать конфликты, используя современные средства коммуникации (мессенджеры, ютуб, социальные сети и пр.) и цифровые ресурсы. Антропотехника, знаниетехника, социотехника вокруг практики освоения мышления и познания составляют ядро современного педагогического профессионализма. Надо понимать, что происходит с освоением мышления у данного конкретного ученика на конкретном этапе его возрастного развития, какими знаниями он владеет, что он с ними может делать и как организовывать сообщество для решения различных задач.

Но замыкающим и интегрирующим эти три позиции (антропотехнику, знаниетехнику, социотехнику) в единое целое является игротехнический профессионализм педагога, его умение любой социальный вызов со стороны отдельных учащихся или социальной среды в целом превратить в метаигру, организовать метаигру на любом материале.

Например, педагог-игротехник должен суметь выявить «игровой движок» компьютерной игры, захватывающий сознание учащихся, отрефлексировать этот движущий момент, усложнить его и перенести на другой материал, освободив учащихся от болезненной включенности в данную конкретную компьютерную «стрелялку–нажималку». Очевидно, что огромное количество детей ждет прихода такого педагога, который освободит их от рабства и подчинения компьютерному экрану, но одновременно сохранит для них азарт и состязательность игровой деятельности на другом материале. Включение учащихся в продуктивные типы учебной работы сегодня наталкивается на подчинение сознания и внимания значительных групп подростков, а также учащихся более младших возрастов геймифицированной (от английского «game» – игра) поведенческой активности (квазиигровым формам поведения), имеющей низкий развивающий и часто контрсоциальный эффект. К такому геймифицированному поведению относится и активность блогеров, стримеров, тик-токеров, создание подкастов, захват пространства и фокусов внимания в Инстаграме и в различных мессенджерах, от Твиттера до Телеграма. Педагог часто не имеет доступа к вниманию подростка и не знает, как перенаправить его внимание в учебной ситуации, как включить учащегося в коллективное решение образовательных задач, обеспечивающих повышение субъектности и осознанности. Это можно сделать, предложив педагогу специальные технологии рефлексивного анализа и организации коллективной деятельности подростков на цифро-когнитивной основе. Реализация таких технологий позволяет педагогу создавать ситуацию коллективной работы, в которой учащиеся могут осознать и отрефлексировать примитивность наиболее распространенных игровых «движков» и сюжетов игрового действия, а затем переформатировать низкопродуктивную и контрсоциальную активность подростков за счет создания более интересных и продвинутых игровых форматов на основе построения нового предмета действия. В этом случае педагог с учебным коллективом осваивает систему специфических игротехнических действий, в том числе по рефлексивному анализу навязываемого игрового поведения, исследованию форм организации действия, распределению, перепроектированию и метапредметному преобразованию наиболее вредных и примитивных псевдоигр. По сути, педагогу предлагается создавать группы

«добрых хакеров», взламывающих и управляющих действием конструкторов тех примитивных, но модных и «прилипчивых» игр, которые навязываются подросткам. С этой точки зрения, компьютерная игромания, на наш взгляд, является не болезнью, а результатом несформированности метаигротехнического профессионализма педагогов, в котором нуждаются миллионы детей. При подобном подходе следует говорить не об «игромании» современных школьников (см. Ш. Текл, М. Шоттон, К. Янг, Н.В. Кочетков [18], А.Р. Дроздикова–Зарипова, Р.А. Валеева, А.Р. Шакурова [16]), а об устойчивости навязанного игроавтоматизированного поведения школьников, не способных самостоятельно без помощи педагога отрефлексировать, преобразовать алгоритмизированное действие и затем произвольно изменить свою поведенческую активность. Педагог же, не имея метаигровых средств организации коллективного действия подростков для анализа и преобразования распространенных упрощенных игр, не может «освободить» учащегося от его подчиненности примитивным формам автоматизированного поведения.

Важно подчеркнуть, что этот тип профессионализма является, с одной стороны, общим для всех педагогов, поскольку все дети так или иначе погружены в инфосферу или хаос игр. Но возникает необходимость в специальном игротехническом профессионализме по аналогии с тем, как любой педагог обязательно должен владеть знаниями возрастной и педагогической психологии, хотя это не отменяет специальной подготовки школьных психологов.

Метаигры приобретают особую значимость в связи с переходом ряда ведущих корпораций и компаний к использованию цифровых двойников. Появляются цифровые двойники финансов (токены), правовых договоров (распределенные реестры), промышленных процессов (метапромышленность), социальных процессов (метаинституты). Этот ожидаемый переход был нами в свое время описан в книге «Век Мета». Но возникает огромная опасность, что в условиях создания бесконечного числа двойников человек перестает понимать, что такое реальность. Его сознание будет заполнено цифровыми демонами, и он запутается в возможностях. А задача заключается как раз в том, чтобы цифровые модели все время соотносились с реальной ситуацией деятельности.

В условиях вводимых цифровых двойников и метаигр средством выявления реальности, отличия реальности от цифровых двойников становятся метапредметный подход и метапредметное мышление. Метапредметное мышление показывает, что у рефлексивного мышления выделяются свой особый предмет и своя действительность. Именно метапредметный подход позволяет любую сложную деятельность, в том числе игровую деятельность, разбирать на задачи, проблемы, используемые знания и схемы игровых взаимодействий. Знаковые объекты могут при помощи систем смешанной реальности «прорисовываться» поверх осуществляемого игрового действия в виде сокращенных индексов QR-кодов, позволяющих в нужный момент получать расширенный объем информации, схем или схематизаций ситуации, изменяя ориентационную основу действия. Реальностью является понимание и знание того, как и насколько знаки, схемы и цифровые двойники изменяют действие в ситуации. Такое расширение семиосферы, по Ю.М. Лотману [21], за счет введения знаков как дополненной реальности требует специального экспериментирования педагогов и учащихся на специально созданных экспериментальных

площадках в технопарках педуниверситетов.

Педагог будущего – это педагог-игротехник-метапредметник, владеющий взаимными переходами от мышления к знанию, от знания к мышлению, от виртуальных моделей к реальной ситуации и способный превращать детско-взрослую общность в субъекта проектирования событий (выставки, баттлы, спектакли, хеппенинги) и осуществления действия в сложных коммуникативных социальных контекстах. Именно сценирование и проведение метаигр в сложных неоднозначных общественных контекстах, позволяет совершенно по-новому рассмотреть воспитательные практики в современной школе. Такой педагогической деятельности сегодня в школе в регулярной форме не существует. Но мы знаем, как ее сформировать в технопарках педагогических университетов и сделать мировой педагогической практикой. Дело в том, что так работающий учитель, восстанавливающий способность мышления и развития, нужен сегодня людям всех возрастов в соответствии с их возможностями: и в школах, и в университетах, и в фирмах, и в корпорациях, и в сообществах людей, ушедших на пенсию. Восстановление способности мышления в соответствии с возрастными возможностями для получения и употребления знания и перестройки деятельности сообществ необходимо всем людям.

Важно и то, что у нас возникает еще и необходимость в экспериментальной деятельности освоения специальных переходов из виртуального пространства моделей в реальное пространство деятельности и обратно. Этот тип перехода как управляемый и рефлекслируемый должен стать частью обучения любого педагога. Отдельная работа – это формирование педагогов, способных разрабатывать программы деятельностной дидактики подобных реально-виртуальных переходов, а в случае инженерных дисциплин – аппаратно-программных пространств и платформ, определяющих организацию обучающей деятельности.

Конечно, деятельность педагога как организатора метаигр, который наращивает уровень мышления участников коллективной деятельности в соответствии с возрастными возможностями подростков (когнитивная антропотехника), который включает участников коллективной работы в ситуацию получения и употребления нового знания (когнитивная знаниетехника), который передает участникам средства перепроектирования сообществ школьников, педагогов, экспертов-профессионалов, чтобы получить новый результат (когнитивная социотехника), должна обеспечиваться специальной работой вспомогательных позиций. Должна быть создана специальная инфраструктура поддержки работы педагога в виде многопозиционной матрицы содержания образования. Чтобы учитель строил сложную метаигру со школьниками, должен быть разработан фрагмент деятельностного содержания образования (деятельностная дидактика). Для этого должен осуществить специальную работу деятельностный дидакт. Должен быть создан сценарий ситуации учения/обучения в метаигре (методика), должны быть разработаны средства диагностики развития способностей учащихся (деятельностная диагностика). Собственно деятельностная дидактика, методическое сценирование ситуаций учения/обучения, деятельностная диагностика делают возможной работу педагога нового типа при обучении детей мышлению в ситуации метаигр. Основам этих дисциплин педагогов надо специально учить для введения в практику современной школы более сложных деятельностных контекстов, чем

традиционное преподавание учебных предметов.

При этом деятельность, в которую педагог вводит учащегося, имеет три измерения:

1) Это тип деятельности, в который включают учащегося (учебная деятельность, игровая-метаигровая деятельность, инженерно-соревновательная, продуктивно-производственная на основе фаблабов, исследовательская деятельность, проектная деятельность, управленческая деятельность; гибридная деятельность из соединения вышеперечисленных);

2) Тип деятельностных средств, которые осваивает учащийся в виде категорий, понятийных различий, концептов, необходимых для решения предметной задачи;

3) Деятельностная ситуация-кейс из практических областей практики (современного производства, инженерии новых материалов, энергетической инженерии и т.д.).

Имея подобный деятельностный дидактический арсенал и сценарии, педагог может сконцентрироваться на субъективных личных особенностях учащихся и их групповой работы по решению предложенной задачи.

В целом можно предложить следующий набор компетенций, которые должны формироваться в структуре педагогического образования:

- Компетенции дидактического конструирования содержания образования в различных предметных, межпредметных и метапредметных средах (деятельностная дидактика);

- Цифро-когнитивные компетенции при дидактическом конструировании образовательных программ;

- Компетенции методического сценирования ситуаций учения–обучения;

- Цифро-когнитивные компетенции при методическом сценировании ситуаций учения-обучения;

- Диагностические компетенции развития способностей учащихся в конкретных учебных программах и курсах;

- Цифро-когнитивные компетенции при разработке диагностических инструментов развития способностей учащихся;

- Метапредметные технологии и компетенции, обеспечивающие связь работы педагога с учащимися в инженерных, социальных, предпринимательских проектах и при освоении традиционных учебных предметов;

- Метапредметные компетенции, обеспечивающие связь работы педагога с учащимися в исследовательских проектах и при освоении традиционных учебных предметов;

- Игровые и метаигровые компетенции педагога в киберфизических образовательных средах;

- Инфраструктура обеспечения педагогического мастерства учителя (многопозиционная матрица образования: дидактический, методический, диагностико-

антропологический, игротехнический и культурологический фокусы как ресурсные сервисы для развивающего действия учителя);

- Антропологические компетенции педагога, обеспечивающие долгосрочные воспитательные эффекты: мировоззренческое самоопределение, разрешение ценностного конфликта, занятие конструктивной позиции, неадаптивные социализационные эффекты и проч.;
- Компетенции соорганизации («ансамблевые» компетенции) педагогов в детско-взрослых сообществах по формированию агрошкол, арктических школ, школ для сервисов мегаполисов в различных регионах Российской Федерации и т.д.

### Выводы

1. В условиях эпидемии COVID-19 и введения дистанционного обучения в современной школе, подчиненной сдаче ЕГЭ, основная работа учителя сводится к передаче текстовых фрагментов учебных пособий, к их толкованию и проверке тестовых заданий с четко определенными правильными ответами. Демонстрация различных способов действия для разных типов деятельности практически отсутствует.

2. Такая работа учителя старших классов средней школы не может обеспечить основную цель обучающей деятельности – управление сознанием и вниманием учащегося.

3. Учащийся в старших классах средней школы приобретает стойкое убеждение, что знания из школьных дисциплин нужны для сдачи ЕГЭ, а их освоение никак не связано с достижением финансового благополучия и социального признания.

4. Исследовательский и проектный типы деятельности при решении сложных задач на специальном оборудовании осуществляются в практиках дополнительного образования. Педагог сегодняшней школы оказывается не способен обеспечивать освоение учащимися способов действия, принадлежащих разным типам деятельности, и связывать их с предметно-дисциплинарным образованием, что ведет к подрыву и разрушению института школы.

5. Предлагается другая структурная модель обучающей деятельности, включающая умения педагога: а) инициировать мыслительные акты учащегося при освоении разных типов деятельности, б) обеспечивать рефлекссию и схематизацию мыслительных актов, в) проводить метаигры, г) включать школьников в коммуникацию с представителями разных позиций в проекте (экспертов, управленцев практикой, исследователей).

6. Предложенная модель является основой для создания прототипа деятельности педагогов по обучению учащихся проектированию в цифровых средах.

### Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация педагогического процесса: (В вопр. и ответах) / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. Киев: Рад. школа, 1982. 198 с.
2. *Глазунова О.И., Громыко Ю.В.* Освоение способов действия как интегральный показатель развития интеллектуальных способностей в обучении: к проблеме построения деятельностной диагностики способностей // Культурно-историческая

Громыко Ю.В., Просекин М.Ю.  
Обучающая мыследеятельность нового поколения и  
базовые педагогические компетенции  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 100–128.

Gromyko Yu.V., Prosekin M.Yu  
Teaching Mental Activity of the New Generation and  
Basic Pedagogical Competences  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 100–128.

психология. 2021. Том 17. № 3. С. 58–68. DOI:10.17759/chp.2021170309

3. Глазунова О.И., Громыко Ю.В. О двух подходах к диагностике взаимодействий в совместной работе: от оценки взаимодействий в мониторинговых исследованиях PISA к деятельностному анализу сотрудничества в проектных командах // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 58–70. DOI:10.17759/pse.2019240506

4. Глейзер Г.Д. Повышение эффективности обучения математике в школе. М., 1989. 239 с. (в пер.).

5. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск, 2000. 376 с.

6. Громыко Ю.В. К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 93–105. DOI:10.17759/pse.2018230108

7. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57–67. DOI:10.17759/chp.2020160106

8. Громыко Ю.В. Давыдов – основатель деятельностной практики образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 5–18. DOI:10.17759/pse.2020250501

9. Громыко Ю.В., Рубцов В.В. Цифровая платформа Школы Будущего: Цифро-когнитивный подход в отличие от цифро-алгоритмического упрощения образования // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 4-й Международной конференции (4-5 февраля 2021 г., Москва). М.: ИПМ им. М.В. Келдыша, 2021. С. 238–259. DOI:10.20948/future-2021-21

10. Давыдов В.В. Анализ структуры мыслительного акта. // Доклады Академии педагогических наук РСФСР, 1960. № 2.

11. Давыдов В.В., Андронов В.П. Психологические условия происхождения идеальных действий // Вопросы психологии. 1979. № 5. С. 50–51.

12. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.

13. Давыдов В.В., Рубцов В.В., Крицкий А.Г. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1. № 2. С. 68–72.

14. Давыдов В.В., Рубцов В.В., Каптеленин В.Н., Львовский В.А., Мульдаров В.К., Невуева Л.Ю., Поливанова Н.И., Улановская И.М. Логико-психологические основы использования компьютерных учебных средств в процессе обучения // Информатика и образование. 1989. № 3. С. 3–16.

15. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Предметная деятельность и онтогенез познания // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 11–12.

16. Дроздикова–Зарипова А.Р., Валеева Р.А., Шакурова А.Р. Педагогическая коррекция компьютерной зависимости у подростков группы риска: теория, практика. Казань: Издательство «Отечество», 2012. 279 с.

Громыко Ю.В., Просекин М.Ю.  
Обучающая мыследеятельность нового поколения и  
базовые педагогические компетенции  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 100–128.

Gromyko Yu.V., Prosekin M.Yu  
Teaching Mental Activity of the New Generation and  
Basic Pedagogical Competences  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 100–128.

17. Жегалин В.А. Автоматизация образования как культурно-социальная проблема. Серия: Общество и образование. М.: ЭКАР, 2004. 335 с.

18. Кочетков Н.В. Социально-психологические аспекты зависимости от онлайн-игр и методика ее диагностики // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 3. С. 148–163. DOI:10.17759/sps.2016070311

19. Лекторский В.А. О философском значении работ В.В. Давыдова // Вопросы философии. 2005. № 9. С. 38–44.

20. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М., 1995. 49 с.

21. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: «Искусство–СПБ», 2000. 704 с.

22. Морен Эдгар. О сложности. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2019. 284 с.

23. Наумов Л.А. Школа вчера и сегодня: взгляд историка [Электронный ресурс] // Аргументы и Факты от 23.08.2018. URL: [https://aif.ru/society/opinion/shkola\\_vchera\\_i\\_segodnya\\_vzglyad\\_istorika](https://aif.ru/society/opinion/shkola_vchera_i_segodnya_vzglyad_istorika) (дата обращения: 18.01.2022).

24. Наумов Л.А. В поисках «целостной картины мира»: роль теории в современных учебниках истории. // Учебник как модель мира и общества. Коллективная монография / Под ред. Т.В. Артемьевой, М.И. Микешина. СПб.: Издательство «Политехника Сервис», 2021. С. 205–212.

25. Новиков А.М. Постиндустриальное образование: публицистическая полемическая монография. М.: Эгвес, 2008. 135 с.

26. Рубцов В.В., Гузман Р.Я. Психологическая характеристика способов организации совместной деятельности учащихся в процессе решения учебной задачи // Вопросы психологии. Сентябрь-октябрь 1983. № 5. С. 48–58.

27. Рубцов В.В., Агеев В.В., Давыдов В.В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. № 4. С. 120–129.

28. Рубцов В.В., Марголис А.А. Компьютер как средство моделирования предметных учебных сред // Информатика и народное образование. 1987. № 5. С. 8–13.

29. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.

30. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. М., 1981. 96 с.

31. Фирсов В.В. Учим математикой. М.: Просвещение, 2012. 224 с.

32. Щедровицкий Г.П. (1992). Система педагогических исследований (Методологический анализ) // В сб. Педагогика и логика / Георгий Щедровицкий, Вадим Розин, Никита Алексеев, Нелли Непомнящая. М.: Касталь, 1993. С. 16–201.

33. Щедровицкий Г.П. Заметки о структуре ситуаций «учения-обучения», [Электронный ресурс] // Электронная библиотека Фонда им. Г.П. Щедровицкого. URL: <https://www.fondgp.ru/old/lib/chteniya/xiv/texts/6.html> (дата обращения: 18.01.2022).

34. Desmurget Michel. La fabrique du crétin digital – Les dangers des écrans pour nos enfants (French Edition). Editions du Seuil. Kindle Edition. P. 248.

### References

1. Babanskii Yu.K. Optimizatsiya pedagogicheskogo protsessa: (V vopr. i otvetakh) [Optimization of the pedagogical process: (In questions and answers)]. Babanskii Yu.K., Potashnik M.M. Kiev: Rad. shkola, 1982. 198 p. (In Russ.).
2. Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. Osvoenie sposobov deistviya kak integral'nyi pokazatel' razvitiya intellektual'nykh sposobnostei v obuchenii: k probleme postroeniya deyatel'nostnoi diagnostiki sposobnostei [Mastering Way of Action as an Integral Indicator of the Development of Intellectual Abilities in Learning: to the Problem of Constructing an Activity Diagnostics of Abilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 58–68. DOI:10.17759/chp.2021170309 (In Russ.).
3. Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. O dvukh podkhodakh k diagnostike vzaimodeistvii v sovmestnoi rabote: ot otsenki vzaimodeistvii v monitoringovykh issledovaniyakh PISA k deyatel'nostnomu analizu sotrudnichestva v proektnykh komandakh [Two Approaches to Assessing Interactions in Cooperative Work: From PISA Monitoring Studies to Activity-Based Analysis of Collaboration in Project Teams]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 58–70. DOI:10.17759/pse.2019240506 (In Russ.).
4. Gleizer G.D. Povyshenie effektivnosti obucheniya matematike v shkole [Improving the effectiveness of teaching mathematics at school]. Moscow, 1989. 239 p. (In Russ.).
5. Gromyko Yu.V. Mysledeyatel'nostnaya pedagogika (teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osvoeniyu vysshikh obraztsov pedagogicheskogo iskusstva) [Thought-Activity Pedagogy]. Minsk, 2000. 376 p. (In Russ.).
6. Gromyko Yu.V. K probleme sozdaniya obshchenarodnoi shkoly budushchego: sintez predmetnogo i proektnogo obrazovaniya [On the Issue of Establishing Public Schools of the Future: A Synthesis of Subject- and Project-Based Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 93–105. DOI:10.17759/pse.2018230108 (In Russ.).
7. Gromyko Y.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. Shkola kak ekosistema razvivayushchikhsya detsko-vzroslykh soobshchestv: deyatel'nostnyi podkhod k proektirovaniyu shkoly budushchego [The School as Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57–67. DOI:10.17759/chp.2020160106 (In Russ.).
8. Gromyko Y.V. Davydov – osnovatel' dejatel'nostnoj praktiki obrazovaniya [Vasiliy Davydov: The Founder of Activity Practice in Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 5–18. DOI:10.17759/pse.2020250501 (In Russ.).
9. Gromyko Yu.V., Rubtsov V.V. Tsifrovaya platforma Shkoly Budushchego: Tsifro-kognitivnyi podkhod v otlichie ot tsifro-algoritmicheskogo uproscheniya obrazovaniya [Digital platform of the School of the Future: Digital-cognitive approach in contrast to digital-algorithmic simplification of education]. *Proektirovanie budushchego. Problemy tsifrovoi real'nosti: trudy Chetvertoi Mezhdunarodnoi konferentsii (4-5 fevralya 2021 g., Moskva) [Designing the future. Problems of digital reality: proceedings of the Forth International Conference]*. Moscow: IPM im.

M.V. Keldysha, 2021, pp. 238–259. DOI:10.20948/future-2021-21 (In Russ.).

10. Davydov V.V. Analiz struktury myslitel'nogo akta [Analysis of the structure of the mental act]. *Doklady Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR [Reports of the Academy of pedagogical Sciences of the RSFSR]*, 1960, no. 2. (In Russ.).

11. Davydov V.V., Andronov V.P. Psikhologicheskie usloviya proiskhozhdeniya ideal'nykh deistvii [Psychological conditions of the origin of ideal actions]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1979, no. 5, pp. 50–51. (In Russ.).

12. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow, 1996. 544 p. (In Russ.).

13. Davydov V.V., Rubtsov V.V., Kritskii A.G. Psikhologicheskie osnovy organizatsii uchebnoi deyatel'nosti, oposredovannoi ispol'zovaniem komp'yuternykh sistem [The psychological basis for the organization of educational activities mediated by the use of computer systems]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 1996. Vol. 1, no. 2, pp. 68–72. (In Russ.).

14. Davydov V.V. et al. Logiko-psikhologicheskie osnovy ispol'zovaniya komp'yuternykh uchebnykh sredstv v protsesse obucheniya [Logical and psychological foundations of the use of computer learning tools in the learning process]. *Informatika i obrazovanie [Informatics and education]*, 1989, no. 3, pp. 3–16. (In Russ.).

15. Davydov V.V., Zinchenko V.P. Predmetnaya deyatel'nost' i ontogenez poznaniya [Subject activity and ontogenesis of cognition]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1998, no. 5, pp. 11–12. (In Russ.).

16. Drozdikova–Zaripova A.R., Valeeva R.A., Shakurova A.R. Pedagogicheskaya korrektsiya komp'yuternoi zavisimosti u podrostkov gruppy riska: teoriya, praktika [Pedagogical correction of computer addiction in adolescents at risk: theory, practice]. Kazan': Publ. «Otechestvo», 2012. 279 p. (In Russ.).

17. Zhegalin V.A. Avtomatizatsiya obrazovaniya kak kul'turno-sotsial'naya problema. Seriya: Obshchestvo i obrazovanie [Automation of education as a cultural and social problem. Series: Society and education]. Moscow: EKAR, 2004. 335 p. (In Russ.).

18. Kochetkov N.V. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty zavisimosti ot onlain-igr i metodika ee diagnostiki [Socio-psychological aspects, depending on the online games and the method of its diagnosis]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2016. Vol. 7, no. 3, pp. 148–163. DOI:10.17759/sps.2016070311 (In Russ.).

19. Lektorskii V.A. O filosofskom znachenii rabot V.V. Davydova [On the philosophical significance of the works of V.V. Davydov]. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, 2005, no. 9, pp. 38–44. (In Russ.).

20. Lerner I.Ya. Filosofiya didaktiki i didaktika kak filosofiya [Philosophy of didactics and didactics as philosophy]. Moscow, 1995. 49 p. (In Russ.).

21. Lotman Yu.M. Semiosfera [Semiosphere]. Saint Petersburg: «Iskusstvo–SPB», 2000. 704 p. (In Russ.).

22. Moren Edgar. O slozhnostnosti [On complexity]. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2019. 284 p. (In Russ.).

Громыко Ю.В., Просекин М.Ю.  
Обучающая мыследеятельность нового поколения и  
базовые педагогические компетенции  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 100–128.

Gromyko Yu.V., Prosekin M.Yu  
Teaching Mental Activity of the New Generation and  
Basic Pedagogical Competences  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 100–128.

23. Naumov L.A. Shkola vchera i segodnya: vzglyad istorika [Elektronnyi resurs] [School yesterday and today: a historian's view]. *Argumenty i Fakty* [Arguments and Facts] at 23.08.2018 URL: [https://aif.ru/society/opinion/shkola\\_vchera\\_i\\_segodnya\\_vzglyad\\_istorika](https://aif.ru/society/opinion/shkola_vchera_i_segodnya_vzglyad_istorika) (Accessed 18.01.2022).

24. Naumov L.A. V poiskakh «tselostnoi kartiny mira»: rol' teorii v sovremennykh uchebnikakh istorii [In search of a "holistic picture of the world": the role of theory in modern history textbooks]. In Artemyeva T.V. (eds.), *Uchebnik kak model' mira i obshchestva. Kollektivnaya monografiya* [Textbook as a model of the world and society], Saint Petersburg: Publ. Politekhnik Servis, 2021, pp. 205–212. (In Russ.).

25. Novikov A.M. Postindustrial'noe obrazovanie: publitsisticheskaya polemicheskaya monografiya [Postindustrial education: a journalistic polemical monograph]. Moscow: Egves, 2008. 135 p. (In Russ.).

26. Rubtsov V.V., Guzman R.Ya. Psikhologicheskaya kharakteristika sposobov organizatsii sovместной deyatelnosti uchashchikhsya v protsesse resheniya uchebnoi zadachi [Psychological characteristics of ways of organizing joint activities of students in the process of solving an educational problem]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. Sentyabr'-oktyabr', 1983, no. 5, pp. 48–58. (In Russ.).

27. Rubtsov V.V., Ageev V.V., Davydov V.V. Oprobovanie kak mekhanizm postroeniya sovместnykh deistvii [Testing as a mechanism for building joint actions]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1985, no. 4, pp. 120–129. (In Russ.).

28. Rubtsov V.V., Margolis A.A. Komp'yuter kak sredstvo modelirovaniya predmetnykh uchebnykh sred [Computer as a tool for modeling subject-based learning environments]. *Informatika i narodnoe obrazovanie* [Computer science and public education], 1987, no. 5, pp. 8–13. (In Russ.).

29. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatelnostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p. (In Russ.).

30. Skatkin M.N., Kraevskii V.V. Soderzhanie obshchego srednego obrazovaniya: Problemy i perspektivy [The content of general secondary education: Problems and prospects]. Moscow, 1981. 96 p. (In Russ.).

31. Firsov V.V. Uchim matematikoi [We teach mathematics]. Moscow: Prosveshchenie, 2012. 224 p. (In Russ.).

32. Shchedrovitskii G.P. (1992). Sistema pedagogicheskikh issledovaniy (Metodologicheskii analiz) [System of pedagogical research (Methodological analysis)]. In Shchedrovitskii (eds.), *Pedagogika i logika* [Pedagogy and logic]. Moscow: Kastal', 1993, pp. 16–201. (In Russ.).

33. Shchedrovitskii G.P. Zametki o strukture situatsii "ucheniya-obucheniya" [Elektronnyi resurs] [Notes on the structure of "teaching-learning" situations]. *Elektronnaya biblioteka Fonda im. G.P. Shchedrovitskogo* [Electronic Library of the G.P. Shchedrovitsky Foundation]. URL: <https://www.fondgp.ru/old/lib/chteniya/xiv/texts/6.html> (Accessed 18.01.2022).

34. *Desmurget Michel*. La fabrique du crétin digital – Les dangers des écrans pour nos enfants (French Edition). Editions du Seuil. Kindle Edition. 248 p.

Громыко Ю.В., Просекин М.Ю.  
Обучающая мыследеятельность нового поколения и  
базовые педагогические компетенции  
Психолого-педагогические исследования. 2022.  
Том 14. № 2. С. 100–128.

*Gromyko Yu.V., Prosekin M.Yu*  
Teaching Mental Activity of the New Generation and  
Basic Pedagogical Competences  
Psychological-Educational Studies. 2022. Vol. 14, no. 2,  
pp. 100–128.

### **Информация об авторах**

*Громыко Юрий Вячеславович*, доктор психологических наук, профессор, директор Института опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса (АНО Институт опережающих исследований), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

*Просекин Михаил Юрьевич*, кандидат физико-математических наук, директор, ООО «Инситилаб», г. Иркутск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9629-5488>, e-mail: [miprosekin@yandex.ru](mailto:miprosekin@yandex.ru)

### **Information about the authors**

*Yury V. Gromyko*, Doctor of Psychology, Professor, Director of the Institute for advanced studies and human resource management in the name of Eugene Shiffers (Shiffers Institute), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

*Mikhail Yu. Prosekin*, PhD in Physics and Mathematics, Director of Incitylab LLC, Irkutsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9629-5488>, e-mail: [miprosekin@yandex.ru](mailto:miprosekin@yandex.ru)

Получена 15.02.2022

Принята в печать 20.06.2022

Received 15.02.2022

Accepted 20.06.2022